RESEARCH

Kristin Wömmel

Enthusiasmus

Untersuchung eines mehrdimensionalen Konstrukts im Umfeld musikalischer Bildung



Enthusiasmus

Kristin Wömmel

Enthusiasmus

Untersuchung eines mehrdimensionalen Konstrukts im Umfeld musikalischer Bildung



Kristin Wömmel
Berlin, Deutschland

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich Lehrämter und Komposition an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt am Main als Dissertation zur Erlangung des Grades einer Doktorin der Philosophie angenommen.

ISBN 978-3-658-10477-1 ISBN 978-3-658-10478-8 (eBook)
DOI 10.1007/978-3-658-10478-8

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Springer VS

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer Fachmedien Wiesbaden ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media
(www.springer.com)

Dank

Es ist mir ein großes Anliegen an dieser Stelle meinen herzlichen Dank vielen Menschen auszudrücken, die diese Arbeit unterstützt haben. Sie sind zu tragenden Säulen der Arbeit geworden, indem sie mir auf diesem wissenschaftlichen Ausbildungsweg viele Türen geöffnet haben.

Allen voran meiner ‚Doktormutter', Prof. Dr. Maria Spychiger, bei der ich mich für ihre sehr gute Betreuung und Hilfe bedanken möchte. Sie hat mich seit dem Beginn ihrer Lehrtätigkeit im Jahr 2007 an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst (HfMDK), Frankfurt a. M. mit ihrer wissenschaftlichen Forschung, Lehre und persönlicher Lebenserfahrung stetig gefördert. Vor allem ihr zuversichtliches Vertrauen unterstützte mich in den letzten Jahren sehr und ließ mich immer wieder einen Schritt weiter in die Wissenschaft wachsen.

Auch bei Prof. Dr. Georg Brunner möchte ich mich bedanken, der mir als zweiter Gutachter viele anregende Impulse für diese Arbeit gab.

Während der Verfassung der Dissertation entwickelte sich ein vernetzteres Denken, das sich auch in der Polytechnischen Gesellschaft Frankfurt a. M. schulte. Als Stipendiatin des MainCampus Doctus Programms 2010-2013 möchte ich der Stiftung für die finanzielle Unterstützung dieses Dissertationsvorhabens danken. Hier gilt mein Dank auch Frau Friederike von Franqué, die mich als Polytechnikerin in dieser Zeit begleitete und besonders dem Stipendiatenwerk, das durch interdisziplinäre Diskussionen neues Wissen und eine hilfreiche (durchaus auch kritische) Sensibilisierung für die eigene Fachdisziplin förderte.

Neben den Leitungen der folgenden Schulen möchte ich hier besonders allen Musiklehrerinnen und Lehrern danken, die mir durch ihre Bemühungen die Durchführung der Interviews ermöglicht haben: Ute Ponseck (Robert-Koch-Realschule, Frankfurt a. M.), mein ehemaliger Musiklehrer Dr. Gerrit Bodde (damals Graf-Adolf-Gymnasium, Tecklenburg) und meiner Freundin Carola Nicklich (Johann-Wolfgang-von-Goethe-Gymnasium, Schwerin) sowie Rudolf Federspiel, dem Leiter der interviewten Eltern-Bläser-Gruppe „Atemlos" in Frankfurt-Oberursel. Außerdem möchte ich mich bei allen jugendlichen und erwachsenen Probanden bedanken, die mit mir über das Forschungsthema sprachen und anhand ihrer Aussagen meine empirische Studie bereicherten.

An der HfMDK in Frankfurt a. M. schätze ich die Gespräche auch mit Prof. Ernst August Klötzke und Prof. Thomas Schmidt. Als meine ehemaligen Professoren anderer Fachdisziplinen haben sie mich immer wieder durch einen konstruktiven inhaltlichen Austausch zu dieser Arbeit, auch nach meinem Abschluss, begleitet. Für diese wertvolle Zeit bin ich sehr dankbar. Der Wechsel

von Frankfurt a. M. nach Berlin wäre nicht ohne die große Unterstützung meiner Freundinnen und Freunde in Frankfurt a. M. möglich gewesen. Hierfür möchte ich, in Erinnerung an die damit verbundene gemeinsame Zeit, jedem Einzelnen zutiefst danken!

Zuletzt möchte ich meinen Dank im persönlichen familiären Umfeld ausdrücken. Dieser gilt besonders meiner lieben Familie, die mir von nah und fern mit ihrer konstanten, bedingungslosen und selbstverständlichen Unterstützung einen wertvollen Rückhalt in dieser Zeit gegeben hat. Mein inniger Dank geht an meinen Partner Hermann, der mich besonders in den letzten Monaten der Arbeit immer mit einer liebevollen Ruhe und Zuversicht unterstützend begleitet hat.

Berlin, im September 2014 Kristin Wömmel

Inhalt

II. EMPIRIE

Abbildungsverzeichnis

Tabellenverzeichnis

1 Einleitung

Die vorliegende Arbeit untersucht das Phänomen Enthusiasmus als ein mehrdimensionales Konstrukt im Umfeld musikalischer Bildung. Hierbei stehen sowohl der Begriff an sich, das Phänomen als auch die damit verbundenen Bedingungen und Konsequenzen im sozialen Umfeld im Vordergrund.

1.1 Fragestellung

In Kapitel 2 wird der Enthusiasmus als Begriff und Phänomen in seiner Existenz seit der Antike von ausgewählten Philosophen und Psychologen beschrieben. Hieraus ergeben sich verschiedene Fragen zur Erforschung des Enthusiasmus. Besonders diese bilden als Leitfaden immer wieder eine Orientierung: Wo tritt der Enthusiasmus auf? Was sind seine Auslöser? Und was sind seine daraus entstehenden Konsequenzen?

1.2 Problemstellung

Der Enthusiasmus ist bisher in vielen geisteswissenschaftlichen Fachdisziplinen unterrepräsentiert – wie beispielsweise in der Philosophie. Es gibt deshalb keine bekannten Theorien oder Modelle, anhand derer man auch Aussagen zum Enthusiasmus im Umfeld musikalischer Bildung für die Musikpädagogik ableiten könnte. In Kapitel 3 werden pädagogische und didaktische Theorien herangezogen, um vor diesem Hintergrund den Enthusiasmus für Musik und seine Existenz im Musikunterricht verorten zu können.

In der Praxis wird im musikalischen Umfeld aktuell auffallend oft von Enthusiasmus gesprochen. So ist zu beobachten, wie beispielsweise ein enthusiastischer Schüler[1] schon fast selbstverständlich als Qualitätsbeweis für eine erfolgreiche musikpädagogische Arbeit gilt. Funkelnde Augen, ein großes Lächeln und klatschende Hände schmücken auch außerhalb des schulischen Kontextes im Kulturbereich die Plakate, Broschüren und Programmhefte. Doch wo bleibt zu diesem Phänomen die wissenschaftliche Theorie? Diese fehlt zum Enthusiasmus für die Musikpädagogik bisher gänzlich. Auf aktuelle psychologische Modelle

[1] Zur Beschreibung der Probanden, wie auch aller weiteren Personen und Gruppen, wurde zur besseren Lesbarkeit im Weiteren die generische Verwendung des Maskulinums gewählt.

K. Wömmel, *Enthusiasmus,* DOI 10.1007/978-3-658-10478-8_1,

und Theorien, die dem Phänomen in gewisser Weise nahe stehen, wird in Kapitel 4 eingegangen. Für den nächsten Schritt bilden diese theoretischen Konstrukte eine Orientierung für die anschließende empirische Untersuchung.

1.3 Vorgehen

Nach den für ein umfassendes Verständnis des Enthusiasmus ebenso bedeutsamen theoretischen Kapiteln der Arbeit, folgt im empirischen Teil die Vorstellung einer Studie zum Phänomen im musikalischen Umfeld. Anhand der erhobenen Daten soll für die Musikpädagogik erstmals die Charakteristik des Enthusiasmus für Musik untersucht und aufgezeigt werden. Hierzu werden Jugendliche und Erwachsene (n=49), die alle durch schulischen Musikunterricht oder als Mitglied einer musikalischen Gruppe in der Freizeit neue musikalische Fähigkeiten erlernen, zu ihrem Enthusiasmus für Musik befragt. Was ist seine ursprüngliche Bedingung? Welche Handlungs- und Interaktionsstrategien fördern ihn? Und zu welchen Konsequenzen führt das? Nach der Grounded Theory von Glaser & Strauss (1967), als gewählte Forschungsmethode, werden die erhobenen Interviews auf diese Fragen hin untersucht. Außerdem wird durch die Durchführung des NEO-FFI Persönlichkeitstests geprüft, ob es Indikatoren dafür gibt, dass der Enthusiasmus mit einer bestimmten Persönlichkeitsdimension in Verbindung steht.

1.4 Ziele

Ziel der Arbeit ist es, anhand der Ergebnisse aus dem theoretischen Teil und der empirischen Untersuchung, deren Forschungsdesign in Kapitel 5 beschrieben wird, eine Theorie zum Enthusiasmus für Musik aufzustellen. Diese wird in Kapitel 6 innerhalb der Ergebnispräsentation in Form einer Typologie aufgestellt. Abschließend wird in Kapitel 7 diese Theorie von einer materiellen auf eine formale Ebene angehoben und abschließend eine Theorie zum Enthusiasmus, losgelöst vom musikalischen Umfeld, als weitere Typologie formuliert.

I. THEORIE

2 Was ist Enthusiasmus?

Der Enthusiasmus wird zunächst als Begriff in seiner etymologischen Herkunft und Entwicklung vorgestellt, um die wörtliche Bedeutung des Begriffs zu erklären. Danach folgt die auszugsweise Beschreibung des Enthusiasmus als Phänomen in der Philosophie. Diese ist eine Zusammenfassung der Aussagen von Philosophen über das Phänomen, wie sie im Rahmen dieser Arbeit von Relevanz ist und erhebt daher keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Vielmehr sind die wichtigsten Aussagen in der geschichtlichen Entwicklung für den Kontext dieser Arbeit hervorgehoben. Die Trennung von Begriff und Phänomen hat sich zur Analyse des Enthusiasmus als hilfreich erwiesen. Im nächsten Kapitel wird sich nun dem Begriff ‚Enthusiasmus' gewidmet und die Frage beantwortet, was er ursprünglich bedeutet.

2.1 Zur etymologischen Herkunft

Der ‚Enthusiasmus' ist ein ursprünglich religiös geprägter Begriff und stammt von dem griechischen Wort ἐνθουσιασμός ‚enthousiasmós' ab. Das Adjektiv ‚éntheos' bedeutet wörtlich übersetzt ‚der von Gott Erfüllte'. Enthusiasmus beschrieb daher in seiner wortwörtlichen Übersetzung einen religiösen Zustand des ‚Ergriffenseins von Gott': Also Eingebungen und Inspiration als Momente, in denen Gott selbst der eigentlich Redende ist (vgl. Brockhaus, 1988, S. 420; Meyer, 1981, S. 368). Durch dieses ‚Erfülltsein vom Göttlichen wurde der Enthusiasmus früher nicht in einen Sinnzusammenhang mit kognitiven Prozessen im Sinne der menschlichen Vernunft, sondern meist mit der Auslöschung des vernunftgeleiteten Bewusstseins gebracht. Als Synonym wird heute oft das Wort ‚Begeisterung' verwendet (vgl. a.a.O.). „Der Begriffsumfang des Wortes ‚Begeisterung' ist im damaligen Sprachgebrauch wesentlich größer als im heutigen [...]" (Bolterauer, 1989, S. 33). In aktuellen Nachschlagewerken lassen sich Unterschiede in der Begriffserklärung feststellen. ‚Enthusiasmus' wird im Brockhaus Lexikon im Rahmen der Philosophie und Religionswissenschaft als „das Ergriffensein des menschlichen Daseins vom Heiligen, Schönen und Wahren in Religion, Kunst und Philosophie" (Brockhaus, 1989, S. 422) definiert. Laut dieser Definition spricht der Brockhaus anderen Disziplinen kein mögliches menschliches Ergriffensein in Form eines ausgelösten Enthusiasmus zu. Für die heutige Zeit sollte das in Frage gestellt werden und es bedürfte einer erweiterten Definition des Begriffs, die sich auch auf weitere Disziplinen bezieht. Im Gegen-

K. Wömmel, *Enthusiasmus,* DOI 10.1007/978-3-658-10478-8_2,

satz zu anderen Nachschlagewerken werden im Brockhaus für die Philosophie und Religionswissenschaft Auslöser und Äußerungsformen genannt. Oftmals bleibt es bei der schlichten Beschreibung der hervorgerufenen Begeisterung durch ein ‚Erfülltsein von Gott' und im Verweis auf die heutige säkularisierte Benutzung des Begriffs als ‚Begeisterung' oder ‚Schwärmerei'.

Doch nicht nur in Deutschland haben sich der Begriff und seine Bedeutung im Laufe der Geschichte entwickelt. Das nächste Kapitel gibt einen kurz gefassten Überblick zur Entwicklung des Begriffs im europäischen Raum.

2.2 Die wortgeschichtliche Entwicklung des Begriffs im europäischen Raum

Der Sprachwissenschaftler Franz Joseph Meissner fasst in seinem Buch „Wortgeschichtliche Untersuchungen im Umkreis von französisch Enthousiasme und Genie" (1979) sprachwissenschaftliche Erkenntnisse zur Entwicklung des Begriffs ‚Enthusiasmus' zusammen (vgl. Meissner, 1979, S. 329ff). Diese Zusammenfassung reicht inhaltlich bereits bis in die heutige Zeit und spricht teilweise auch Aspekte zur Wirkung des Enthusiasmus an. Sie soll im Folgenden zunächst vorgestellt werden, um ein Verständnis der umfangreichen Bedeutung des Begriffs an sich und seiner Entwicklung zu geben.

In der vorolympischen Religion betrachteten die Griechen den Enthusiasmus grundsätzlich als etwas ‚göttlich Erhabenes'. Der Gräzismus ἐνθουσιασμός entwickelt sich dann jedoch unter Platons Einfluss zu einem Poetologem. Das Wort wird ‚psychologisierend' verstanden und gebraucht, da in der olympischen Zeit das Verhalten von enthusiastischen Menschen immer auf den Einfluss eines bestimmten Gottes zurückgeführt wurde. „Das Wort meint im Griechischen in der metaphysischen Anthropologie zunächst das Durchdrungenwerden der menschlichen Existenz vom Heiligen, später in christlichen Zusammenhängen die ekstatische Gottesverehrung" (Kluge, 1989, S. 180). Im Christentum erhält der Begriff ‚Enthusiasmus' durch diese ihm zugeschriebene Wirkung beim Menschen eine negative Konnotation. Die Enthusiasten galten als heidnische Sektierer und Geisteskranke, deren Fanatismus den Weg zur Kirche zum ‚rechten Glauben' versperrte. Im lateinisch-spätantiken Abendland wird die griechische Sprache dann quasi vergessen und der Begriff taucht kaum noch auf (vgl. Meissner, 1979, S. 313).

Erst lange Zeit später war es dann Martin Luther, der die pejorative Bedeutung des Begriffs aus der olympischen Zeit wieder aufgriff und den Papst als „verbotenen Enthusiasten" bezeichnete (vgl. a.a.O., S. 314). Weiterhin ist laut Meissner ein Enthusiast als ‚Fanatiker', ‚falscher Erleuchter', ‚krankhafter Visi-

onär' und ‚Simultant' im Sprachgebrauch anderer westeuropäischer Ländern bekannt. Erst gegen Ende des 16. Jahrhunderts erfuhr der Begriff, dank einiger Humanisten (in Frankreich die Pléiade-Dichter), die sich auf Platon bezogen, wieder eine positive Bedeutung. Diese bezeichneten die Stellung und das Wesen außergewöhnlicher Menschen, vor allem Künstler (!), mit dem eigentlichen Namen als ‚enthousiasme'. Meissner spricht von einer ‚falschen Epiphanie', die der Begriff in der christlich-spätantiken Zeit inne hatte. Ein Enthusiast war ein Fanatiker, ein Spinner, ein Psychopath.

In Italien war es Patrizi, ein Dichter und Denker dieser Zeit, der vom ‚enthusiasmo' sprach, welcher ein ‚genio', ein ‚demone' und eine ‚deità' im Dichter entzünde („Der Genius ist die Energie, die den Enthusiasmus überbringt" [a.a.O., S. 315]). Meissner bezeichnet den Begriff daher als Kernwort in der Kontroverse um den enthusiastischen Künstlers: Auf der einen Seite Begnadeter, auf der anderen Seite Hungerleider und Dieb.

Im englischen Sprachraum trug besonders der Einfluss des niederländischen Philosophen Erasmus von Rotterdam (1466/67/69-1536) dazu bei, dass der Begriff vor 1650 eine positive Konnotation entwickelte. So unternahmen einige englische Autoren den Versuch, den beschriebenen eher krankhaften Enthusiasmus wissenschaftlich zu phänomenologisieren und ihn über seine polemische Begrenzung hinauszuführen. Neben den pathologischen Formen des Enthusiasmus aus der Antike definiert man den Enthusiasmus nun auch als ‚schöpferisch' und ‚fruchtbar', was aufgrund des – nach Meissner ‚typisch englischen' – Skeptizismus zu einer Säkularisierung des Begriffs führte. Ein berühmter Vertreter dieser Zeit ist Anthony Ashley Cooper, Lord Shaftsbury, gewesen, der mit seinen Ausführungen zum Enthusiasmus als eine schöpferische Kraft dem Enthusiasmus eine kosmische Bedeutung zufügt. In der historischen Enzyklopädie von Diderot werden die englischen und französischen Vorstellungen zum dem Begriff Enthusiasmus mit den Artikeln zu ‚Enthusiasmus', ‚Phantasie', ‚Elektrizismus' und ‚Genie' zusammengefasst (vgl. Meissner, 1979, S. 312ff).

Die später in Deutschland folgende Zeit des Sturm und Drangs rückt etwas von der Entwicklung des Begriffs in England und Frankreich ab, was anhand der Vorstellung der Aussagen von Platner und Kant (S. 14ff) noch genauer thematisiert wird.

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts schreitet die Technologisierung voran und die Untersuchung des Enthusiasmus gerät in sprachwissenschaftlicher Sicht immer mehr aus dem Interessenfeld der Forschung. Im Vordergrund stehen für die Gesellschaft die sich systematisch entwickelnden Wissenschaften wie die Medizin und die Psychologie. Wenn auch nur kurz, so schildert Meissner abschließend das 20. Jahrhundert als eine Zeit, in der das Wort nicht nur im Zusammenhang mit Gelehrten, Dichtern und Denkern gebraucht wird, sondern bei

allen Menschen einer Gesellschaft. Als institutionelle Förderer der Popularisierung nennt er Presse, Funk, Fernsehen und Schule (vgl. Meissner, 1979, S. 321).

Dass der Enthusiasmus bis heute in pädagogischer und psychologischer Hinsicht nicht im wissenschaftlichen Fokus der Forschung steht, ist auch durch die Ereignisse und den Missbrauch von Massenbegeisterung im II. Weltkrieg zu begründen. Der Psychologe Lambert Bolterauer sieht für das Fehlen des Begriffs ‚Begeisterung' in der wissenschaftlichen Literatur folgende Erklärung: „Die Deutschen brauchen über das Wort ‚Begeisterung' keine Belehrung, denn sie wissen es alle noch aus der jüngsten Vergangenheit [...] und darüber spricht und schreibt man nicht gerne" (Bolterauer, 1989, S. 34). Inzwischen hat sich die Verwendung des Begriffs ‚Enthusiasmus' gewandelt und besonders das Synonym ‚Begeisterung' findet im Alltag häufig Verwendung.

2.3 Platon und der göttliche Einfluss des Enthusiasmus in der Antike

Mit den folgenden Ausführungen wird zeitlich ein Schritt zurückgegangen. Dadurch entsteht keine strikte chronologische Reihenfolge des zweiten Kapitels, obwohl es einladend ist, dieses mit einem Philosophen wie Platon zu beginnen. Das Verständnis der etymologischen Entwicklung des Begriffs und seiner heutigen Bedeutung stehen für den Leser zu Beginn der Arbeit (vor der Phänomenbeschreibung) aus Sicht der Verfasserin im Vordergrund und begründet die gewählte Reihenfolge.

Die bereits vorgestellte Arbeit Meissners ist – wenn auch mit einem romanistischen Schwerpunkt – die bisher einzige gefundene wissenschaftliche Quelle, die sich der neben der historischen Begriffsentwicklung am Ende auch dem Phänomen und seinen Auswirkungen auf den Menschen bis in die Antike widmet. Dort wird der Enthusiasmus mit verschiedenen Göttern verbunden: „[Das musste] in der antiken Welt keineswegs einen Gegensatz bedeuten [...], griffen doch die Götter ständig in das Leben der Menschen ein" (Meissner, 1979, S. 329). So war in der hellenistischen Götterwelt der Mensch dem Guten und Bösen ausgeliefert. „Mithin muss der Enthusiasmus für den Griechen auch gefährliche und üble Gesichter haben. So brachte die von den Korybanten bewirkte Begeisterung Krankheit, Wahnsinn, oft Tod." (a.a.O.). Dieser Enthusiasmus steht mit seinem Affektat vom Gott Apoll verursachten Enthusiasmus des Dichters als edelste Form der göttlichen Begeisterung entgegen. Leider unternimmt Meissner keine weiteren Differenzierungen über die anderen Götter der Antike und die Begründung für die unterschiedliche Zuweisung ihrer Affektate (++-, ++, vs. +--,----), welche zur Erläuterung seiner Skizze hilfreich wären. Dennoch ist Meissners Skizze die einzige visuelle Darstellung, die in der Geisteswissenschaft im Rah-

men dieses Forschungsvorhabens zum Enthusiasmus und seiner Zuschreibung mit graduellen Abstufungen zu den einzelnen Göttern gefunden wurde:

ENΘΟΥΣΙΑΣΜΟΣ und Deszendenten

E. ist Teil der vorolympischen Religion; alle Gottheiten können den E. verursachen.

Gott:	ZEUS	ARES	HERA	APOLL	DIONYS	APHROD.	PAN	ARTEMIS	HEKATE	REA	KORYBANTEN u.a.
Bereiche:	alle	Krieg	Orgie Mysterien	Dichtg.	Tanz Prophetie	Liebe	Tanz Musik Sex. Fruchtb.	Orgie			Krankheit
Wirkung: alle äußeren Zeichen bes. Ergriffenheit: Schütteln, Rausch usw.				Beflügelung zur Kunst							
Betroffene: Teilnehmer religiöser Kulthandlundlungen / die Götter hatten stets die Möglichkeit in die Menschen einzufahren und sie im Sinne des E. zu verändern.											
Affektat:	++-	++	+	++++	+-	++	+--	+-	+-	+--	----
im Römischen bekannt:				Inspirations-lehre							THEODORET Kod. THEODOSII
Humanismus: UNTERGANG DER GRÄZITÄT IM NUN LAT. WESTEN				RABELAIS ERASMUS gesamte europäische Poetologie							LUTHER engl. Pathol. Neutralisierung durch medizin. Diskussion
Affektat				++++							++++ / ----
Aufnahme des Gräzismus im Prometheusideal dann im Genie.											

- 333 -

Abbildung 1: Der Enthusiasmus und seine Zuschreibung zu den Göttern und ihren Affektaten (Meissner, 1979, S. 333)

Die Skizze erläutert neben den von links nach rechts oben aufgeführten Göttern auf einer von oben nach unten zu lesenden zeitlichen Achse die geschichtliche Wandlung des Wortes. Am Ende ist der Begriff ausschließlich positiv der Dichtung zugeschrieben (++++) und die negative Bedeutung des Enthusiasmus als ‚Krankheit' durch die neuen Erkenntnisse der Medizin neutralisiert worden. „In diesem Sinne unterschied Plato in den guten und bösen Enthusiasmus" (a.a.O., S. 329).

Platon (428/27 v. Chr. – 348/347 v. Chr.) setzt sich nicht mit dem Enthusiasmus und seiner etymologischen Bedeutung ausführlicher auseinander. Er war der Erste, der den ‚Enthusiasmus' als Phänomen für die Philosophie beschrieb. Im „Phaidros" von Platon wird der Enthusiasmus wie in keinem anderen Werk im Kontext der Redekunst thematisiert (vgl. Platon-‚Phaidros', 244a und 265a, zitiert nach Bösel, 2008, S. 161). Dort erinnert Sokrates daran, dass es neben den „krankhaften Wahnsinnszuständen" auch einen „göttlichen Wahnsinn" als Form der Begeisterung gibt (vgl. a.a.O.), die den Enthusiasmus in ‚gut' und ‚böse' einteilt. Diesen göttlichen Wahnsinn unterscheidet Sokrates durch die Zuschreibung in (nur) vier Arten: „[Wir schreiben] die Begeisterung des Sehers dem Apollon [zu], die des Weihepriesters dem Dionysos, die des Dichters den Musen; die vierte endlich, die den Verliebten [zu], welche von Aphrodite und Eros kommt, haben wir als die vornehmste bezeichnet." (vgl. Platon, ‚Phaidros', 265b, a.a.O.). So unterscheidet Platon zwischen der mantischen, der mystischen, der poetischen und der erotischen Begeisterung (vgl. Bösel, 2008, S. 173). Die Zuschreibung zu einzelnen Göttern vereint verschiedene Charakteristika des Enthusiasmus, die wir heutzutage als phänomenologische Beschreibung in der Psychologie ansiedeln würden. Der jeweilige Gott steht für einen Enthusiasmus und gibt gleichzeitig eine Beschreibung dafür, wie sich der „göttliche Wahnsinn" als Enthusiasmus beim Menschen zeigt. Vor einem pädagogischen Hintergrund ist die Begeisterung der Verliebten von Aphrodite und Eros als die „vornehmste" Begeisterung von Bedeutung, da sie ein Vorreiter der pädagogischen Theorie ist. Die Philosophie beschäftigt sich in erster Linie hier nicht mit dem pädagogischen Lehren und Lernen, jedoch ist die Redekunst des Philosophen das, was ihn zur Weitergabe seiner Erkenntnis befähigt. Dementsprechend fließen hier auch pädagogische Elemente in die Disziplin mit ein. Im „Phaidros" begeben sich Sokrates und Phaidros auf die Suche nach der „noch schöneren Redekunst" (a.a.O., S. 174). Sokrates wird zu einer psychologischen Theorie geführt, die erklären soll, wie man „zielgerichtet" auf den Hörer wirken kann, um ihn „affektiv" zu berühren (a.a.O.). Eine gewissermaßen sich „in die Seele schreibende" (a.a.O.) Rede wird angestrebt, was unweigerlich den Begriff der Nachhaltigkeit in Verbindung mit dem Enthusiasmus ins Spiel bringt. Dieser Aspekt ist interessant, da bereits zur Zeit Platons neben der kurzlebigen Affirmation des Enthusi-

asmus auf der anderen Seite ebenso die Nachhaltigkeit des Enthusiasmus in Betracht gezogen wurde. Das ist eine bedeutende Eigenschaft des Phänomens, die anscheinend schon früh bei Platon im Rahmen der philosophischen Redekunst beschrieben wurde. Bösel hebt hier eine Parabel Sokrates‘ über das „in die Seele Schreiben“ hervor. Das ist gleichzeitig auch eine Schriftmethapher, welche mit dem „Hineinschreiben“ eine Langfristigkeit und Beständigkeit im Gegensatz zur Kurzlebigkeit impliziert. Sokrates beschreibt die Seeleninschrift wie folgt: „Wird ein Bauer Samen, an dem ihm etwas liegt und der ihm Frucht bringen soll, etwa im Ernst zur Sommerzeit in Töpfe sähen für das Adonisfest und sich dann freuen, wenn er sieht, wie er in acht Tagen schön aufgeht? Oder wird er das, wenn er es denn überhaupt tut, doch wohl nur zum Spiel und dem Fest zuliebe tun? Samen dagegen, mit dem es ihm Ernst war, den hat er nach den Regeln der Landwirtschaft in den geeigneten Boden gesät und wird zufrieden sein, wenn, was er gesät hat, im achten Monat zur Reife kommt?- So ist es doch wohl, Sokrates: das eine wird er in ernsthafter Absicht tun, das andere so, wie du sagst.“ (Platon, zitiert nach Bösel, 2008, S. 176). Durch die Seelenschrift soll der Seele nachhaltig zu größerer und innerer Schönheit verholfen werden. Außerdem wird die Wirkung der Redekunst nicht nur für einen individuellen Prozess gehalten. Durch die besonders schöne Redekunst würden „Früchte in der Seele aufgehen und ihrerseits Samen tragen, die wiederum in anderen Seelen übertragen werden wollen und so fort“ (Platon, zitiert nach a.a.O., S. 177). Zu Platons Metapher erklärt Bösel, [...] „dass Samen und Pflanze als Metaphern für die Schüler von Sokrates gemeint sind, liegt auf der Hand; sie bringen eine pädagogische Regel zum Ausdruck“ (a.a.O.). Diese Zirkularität der Metapher zur ‚Seelenschrift’ im Kontext der Redekunst steht ebenfalls im Zusammenhang mit dem Enthusiasmus, denn hiernach hat „die Seele [...] als Schöne selbst die Macht, andere Seelen enthusiastisch zu machen.“ (a.a.O., S. 179).

In der Vergangenheit wurde der mögliche Enthusiasmus nicht immer jedem Menschen selbstverständlich zugeschrieben. Wen man im 18. Jahrhundert mit einem ausgelösten Enthusiasmus verbandt, erfährt man aus den philosophischen Schriften eines bekannten englischen Lords.

2.4 „A letter concerning Enthusiasm“

„Er wurde gebraucht, um auszudrücken, was in den menschlichen Leidenschaften erhaben war [...]. Das war der Geist, den er stets den Helden, Staatsmännern, Dichtern, Rednern, Musikern und selbst den Philosophen zuschrieb“ (Shaftesbury, [1707] (1980), S. 34f). So beschreibt Anthony Ashley Cooper, der III. Earl of Shaftesbury (1671-1713), das Phänomen Enthusiasmus in seinem bekannten

Brief „A letter concerning Enthusiasm“ (1707). Die Schrift ist in sechs Kapitel aufgeteilt und war an den Lord John Somers (1651-1716), den damaligen Lordkanzler von England und ein Nachfolger von Shaftesbury, gerichtet. Im Jahre 1709 erschien ein weiteres Werk von ihm: „The Moralists – A Philosophical Rhapsody – being a Recital of certain Conversations on Natural and Moral Subjects“. Dieses beschäftigt sich ebenfalls mit dem Enthusiasmus und war bereits im Jahre 1705 unter dem Titel „The Sociable Enthusiast, a Philosophical Adventure Written to Palemon“ veröffentlicht worden. Während der Brief eher eine Kritik am Enthusiasmus und dem Umgang der Menschen mit ihm beinhaltet, beschäftigt sich Shaftesbury in „The Moralists“ mehr mit den Erscheinungsformen des Enthusiasmus als ein menschliches Ergriffensein, so wie ihn Platon bereits definiert hat.

Es lassen sich viele Aspekte sowohl über die Auslöser als auch über die Erscheinungsformen des Enthusiasmus in beiden Werken wiederfinden. Vom „wahren Gefühl der göttlichen Gegenwart“ des Enthusiasmus wird in beiden Werken gesprochen. In seinem Brief definiert er den Begriff ‚Enthusiasmus’ so, wie er auch allgemein im 17. und am Anfang des 18. Jahrhunderts oft verwendet wurde, nämlich auch als ein Synonym für ‚Fanatismus‘ (vgl. Shaftesbury, 1980, VIII ff). Indem Shaftesbury jedoch fordert, dass der Enthusiasmus ebenso eine Freiheit der Kritik rechtfertigen soll, und ihm damit ein „aufgeklärtes Element“ hinzufügt, will Shaftesbury als erster Philosoph einen „falschen“ von einem „edlen“ Enthusiasmus unterscheiden und ihn von den rein religiösen Auslösern befreit betrachten. Er begründet dies mit einem Verweis auf Platon, der die göttliche Inspiration bereits dem Geiste der Helden, Staatsmänner, Dichter, Redner, Musiker und Philosophen zugeschrieben habe und damit schon früh erste bereits erwähnte Unterscheidungen des Enthusiasmus vornahm. „Nor can we [...] forbear ascribing to a noble enthusiasm whatever is greatly performed by any of these. [...] But to [...] discern it in several kinds, both in ourselves and others, this is the great work“ (Shaftesbury, 1707, S. 27f). Mit der Unterscheidung zwischen dem „falschen“ und dem „edlen“ Enthusiasmus gibt Shaftesbury dem Enthusiasmus in seiner Bedeutung eine neue Dimension. Neben dem „falschen“ Enthusiasmus, den wir heute als Fanatismus verstehen, definiert Shaftesbury den Enthusiasmus für die damalige Zeit neu. Er entspricht der Sicht Platons indem er sagt, dass der Enthusiasmus durch eine Inspiration hervorgerufen wird. Gleichzeitig betont er jedoch auch, dass dieser Enthusiasmus ebenso den Atheisten gehört, und daher anzuzweifeln ist, ob seine Auslöser wirklich göttlicher Herkunft sein müssen: „The only thing [...] I would infer from all this is that enthusiasm is wonderfully powerful and extensive, that it is a matter of nice judgement and the hardest thing in the world to know fully and distinctly since even atheism is not exempt from it“ (Shaftesbury, [1707], (1999), S. 27). Mit diesen

aussagekräftigen Worten im letzten Kapitel des Essays beendet Shaftesbury seine Schrift über den Enthusiasmus an Lord Somers. In seinem Werk „The Moralists“ beschreibt Shaftesbury ein Gespräch zwischen Philokles und Theokles über die möglichen von Vernunft geprägten Äußerungsformen des Enthusiasmus. In Bezug auf die Erfahrbarkeit der Schönheit der Natur beschreibt Philokles seinen Enthusiasmus wie folgt: „Well do I remember now the terms in which you engaged me that morning when you bespoke my love of this mysterious beauty. [...] I must comfort myself the best I can and consider that all sound love and admiration is enthusiasm. The transports of poets, the sublime of orators the rapture of musicians, the high strains of the virtuosi- all mere enthusiasm. ‚And I’, replied Theocles, am content you should call this love of ours ‚enthusiasm’, allwing it the privilege of its fellow passions“. Theokles führt auf diese Beschreibung des Enthusiasmus von Philokles daraufhin eine interessante Fortführung des Gedankens hinzu: „For is there a fair and plausible enthusiasm, a reasonable ecstasy and transport allowed to other subjects, such as architecture, painting, music and shall it be exploded here? Are there senses by which all those other graces and perfections are perceived, and none by which this higher perfection and grace is comprehended?“ (a.a.O.). Weiter überträgt Theokles diesen Sinn des Enthusiasmus auf andere Wissenschaften: „Observe how the case stands in all those other subjects of art or sience. What difficulty to be in any degree knowing!“ (a.a.O.) Mit diesen Worten Theokles‘ wird neben der Vernunft ein neuer Aspekt zum Enthusiasmus hinzugefügt, nämlich dass es auch Anstrengungen erfordern kann, bis man einen Enthusiasmus für etwas empfindet. „[...] For it is not instantly we acquire the sense by which these beauties are discoverable“ (a.a.O.). Hier wird auf die Faktoren Zeit und Disziplin in Bezug auf die Auslösung von Enthusiasmus eingegangen. In diesem Zusammenhang erwähnt Theokles auch die Entwicklung eines Geschmacks: „How long before a true taste is gained! [...] Is study, science or learning necessary to understand all beauties else? [...] In painting there are shades and masterly strokes which the vulgar understand not but find fault with; in architecture there is the rustic; in music the chromatic kind and skilful mixture of dissonancies“(a.a.O., S. 321). Damit spricht Theokles auch den Fähigkeitsbereich an, der eine Rolle bei der Erfahrbarkeit des Enthusiasmus in Form von Schönheit spielt. Unter pädagogischen Gesichtspunkten betrachtet, gilt es festzuhalten, dass der Philosoph Shaftesbury mit den Worten Theokles bereits damals dem Enthusiasmus gewisse Bedingungen (wie Zeit, Fleiß, Mühe) im Sinne eines zu entwickelnden Fähigkeitsbereiches zuschrieb.

Anhand der näheren Betrachtung beider Schriften Shaftesburys zum Enthusiasmus bleiben drei entscheidende Aspekte, die bereits im 18. Jahrhundert in der Philosophie festgestellt wurden, für den weiteren Verlauf der Beschäftigung

mit dem Enthusiasmus bedeutsam: 1. Unabhängig von seiner Säkularisierung beschäftigte die Frage nach den Auslösern des Enthusiasmus die Philosophie bereits damals. 2. Die Frage nach den Äußerungsformen und möglichen weiteren Faktoren, die mit der Erfahrung des Enthusiasmus in Verbindung gebracht wurden. 3. Die Erweiterung des eigenen Fähigkeitsbereiches im Kontext des Enthusiasmus. Auf diese Differenzierungen und möglichen Betrachtungen des Enthusiasmus als Phänomen wird daher in späteren Kapiteln der Analyse erneut eingegangen.

2.5 Der Enthusiasmus bei Platner und Kant

Im Gegensatz zu Platon und Shaftesbury definiert der Leipziger Mediziner, Anthropologe und Philosoph Ernst Platner (1744-1818) den Enthusiasmus im Zeitalter der Aufklärung als eine Art Affekthaltung: „ein affectartiger Eifer für Personen, die wir sehr lieben und bewundern, oder für Dinge, die wir als sehr wichtig ansehen" (Platner, 1793, Phil. Aphor. II, §815). In dieser Definition beschreibt Platner die Objekte, welche Enthusiasmus beim Menschen auslösen können. Hiernach kann es sich bei einem Menschen sowohl um ein reales wie fiktives Objekt handeln: „Es ist überhaupt dem Enthusiasmus eigen das Bestreben, aus seinem Gegenstande herauszuziehen den Stoff lebhafter, inniger und warmer Empfindungen, und daher auch eigen die Gewohnheit, aus seinem Gegenstande, er sei nun wirklich vorhanden oder nur hervorgebracht durch die Phantasie, länger zu verweilen und ihn zu vergrössern und zu erweitern" (a.a.O., §468). Diese Definition beschreibt die Auswirkungen, die ein ausgelöster Enthusiasmus hervorruft und die Anziehungskraft, die der Enthusiasmus auf ein anderes Objekt oder Subjekt im Sinne einer zeitlichen und dauerhaften Entwicklung auslösen kann. Platner betont die Äußerungsformen des Enthusiasmus und spricht damit ein Kontinuitätsprinzip an, jedoch bezieht er sich nicht auf seine möglichen Auslöser oder langfristigen Wirkungsweisen.

So war es nur wenig später Immanuel Kant (1724-1804), der in seiner „Kritik der Urteilskraft" (1790) den Enthusiasmus zwar auch als Affekt, jedoch deutlich differenzierter als Platner benannte: „Die Idee des Guten mit Affekt heißt der Enthusiasmus" (Kant, [1790] 2001, §29, [272]). Auch Kant fügt dem Begriff des Enthusiasmus, ähnlich wie Platner, eine emotionale Komponente hinzu, die nach Kant nicht von Vernunft geprägt ist. So heißt es weiter: „Wie jeder Affekt ist dieser Gemütszustand blind, er kann also der Vernunft nicht wohlgefallen" (a.a.O.). Kant geht in seiner Definition nun einen Schritt weiter und bringt in Hinblick auf die Ästhetik noch eine besondere Eigenschaft des Enthusiasmus zum Ausdruck: „Ästhetisch aber ist er erhaben, weil er eine Anspannung der

Kräfte durch Ideen ist, welche dem Gemüte einen Schwung geben, der weit mächtiger und dauernder wirkt, als der Antrieb durch Sinnenvorstellungen“ (a.a.O.). Kants dynamische Vision des Enthusiasmus als ein Gemütsschwung mit seiner Anspannung der Kräfte mittels menschlicher Ideen durch die Verbindung von emotionaler Substanz mit kognitiver Kausalität führt zu einer ästhetischen Erhabenheit. Nach Kant ist Enthusiasmus selbst also nicht verstandsimmanent, sondern vielmehr eine Bewegung des menschlichen Gemüts durch Affekt. Diese Mehrdimensionalität und Dynamik zeichnet seine Definition im Vergleich zu anderen kontemporären Definitionen aus, da sie sowohl eine Aktivität des Individuums (und nicht ein fast passives „Ergriffensein/-werden von Gott“), als auch eine Beschreibung darüber gibt, wie sich der Enthusiasmus äußert („dem Gemüte einen Schwung geben“). Es ist bisher die einzige Definition, die gleichzeitig auch Aussagen über die längerfristigen Auswirkungen des Enthusiasmus macht.

Die Ausführungen und Definitionen von Platner und Kant belegen ein neues Verständnis des ausgelösten Enthusiasmus beim Menschen zur Zeit der Aufklärung. Dieser wird nun viel mehr säkularisiert gesehen und seiner Wirkungsweise beim Menschen beschrieben, die als ein anregender Affekt, der den Geist kraftvoll inspirierend und andauernd ist. Als „die Idee des Guten mit Affect“ beschreibt Kant den Enthusiasmus (a.a.O.). Auch Platner spricht beim Enthusiasmus von einem „affectartigen Eifer“ (Platner, 1793, Phil. Aphor.,II, §815). Doch was verstand man damals unter dem Begriff ‚Affekt’? Kant definiert ihn in seiner Vorlesung über Moralphilosophie den Affekt als eine Steigerung des Gefühls: „Ein Gefühl kann ein Affect, und eine Neigung eine Leidenschaft werden. [...] Der Grad der Empfindung der Gegenstände [...] ist ein Affect. [...] Wenn der Gegenstand unser Gefühl afficirt, daß wir es nicht mit dem gesamten Gefühl vergleichen können, dann erregt er in uns einen Affect“ (Kant, [1770], 1974, S. 204). In Bezug auf die Vernunft sagt Kant weiter über den Affekt: „Ein Mensch kann nicht mehr nach Vernunft handeln, so bald er in Leidenschaften und Affecten ist [...]“ (a.a.O.).

Das Wort ‚Affekt‘ wurde im 18. Jahrhundert aus dem Lateinischen von ‚affectus‘ bzw. dem Verbalabstraktum ‚afficere‘- , hinzutun, einwirken, anregen‘ entlehnt (vgl. Kluge, 1989, S. 12). Heutzutage versteht man unter einem Affekt (lat. affectus, Stimmung, Leidenschaft, Begierde) eine Erregung oder Gemütsbewegung, die nicht vorher überlegt oder reflektiert wurde und als ein intensives und meist relativ kurz andauerndes Gefühl beschrieben wird (vgl. Dorsch, 2013, S. 104). Diese Kurzzeitigkeit des Gefühls, so wie wir es heute verstehen, ist bei Kant noch nicht explizit hervorgehoben (vgl. Kant, [1770], 1974, S. 205ff), jedoch ist das wenig reflektierte und daher nicht verstandesgeleitete Element des Affekts in seiner Definition existent geblieben. Bekannte Affekte sind heutzutage Wut, Schreck, Entsetzen, Entzücken und Begierde (Clauß et al., 1985, S. 13).

Die Affektforscher Krause et al. (vgl. Krause et al., 1992, S. 238ff) betrachten einen Affekt aus psychologischer Sicht differenzierter. Sie schreiben jedem Affekt drei Dimensionen zu: eine Ausdrucksdimension, eine körperliche Dimension und eine motivationale Dimension. Alle Affekte erzeugen eine bestimmte Emotion, die sich im Körper und durch Mimik eines Menschen ausdrücken. Gleichzeitig impliziert ein Affekt meist eine instinktive Zielstrebigkeit (vgl. Dorsch, 2013, S. 104), welche innerhalb der motivationalen Dimension zum Ausdruck kommt. Ein Lächeln ist Ausdruck für den Affekt der Sympathie (vgl. Krause et al. 1992, S. 238). Dieser Affekt kann sich sowohl auf die Sympathie einer anderen Person oder eines Gegenstandes beziehen.

Eine weiterführende Analyse der emotionalen und physischen Äußerungsformen des Enthusiasmus beim Menschen wäre interessant. Da dieses jedoch weit in den Bereich der Psychologie geht, soll für das vorliegende Forschungsvorhaben festgehalten werden, dass bereits Kant auf diese emotionale Äußerungsform verwiesen hat und sie mit dem Affekt in Verbindung bringt. Deshalb soll auch in der empirischen Untersuchung zum (musikalischen) Enthusiasmus nach dessen möglichen emotionalen Äußerungsformen und seiner Wirkungsweise beim Menschen gefragt werden.

2.6 Untersuchungen zum Enthusiasmus im 20. Jahrhundert

Im folgenden Kapitel werden die Veröffentlichungen von Eugen Fink (1947) und Lambert Bolterauer (1989) zum Enthusiasmus vorgestellt. Fink und Bolterauer betrachten mit ihrem philosophisch-psychologischen Schwerpunkt für ihre jeweilige Disziplin den Enthusiasmus im sozialen Umfeld zwischen Kollektiv und Individuum, was auch später noch für die empirische Untersuchung des Enthusiasmus im musikalischen Umfeld in den folgenden Kapitels dienlich sein wird.

2.6.1 Das Phänomen aus philosophischer Sicht

Der Erziehungswissenschaftler und Philosoph Eugen Fink (1905-1975) ist ein Vertreter der Freiburger Schule und sprach im Jahre 1946 im Rahmen eines Vortrags über das Wesen des Enthusiasmus. Er fragt hier nach dem Bezug von Enthusiasmus und Philosophie: „Hat es die Philosophie, wie ja mit allem irgendwie, auch mit dem Enthusiasmus als Erkenntnisobjekt zu tun? Oder hat am Ende gar der Enthusiasmus einen Bezug zur Philosophie?“ (Fink, 1947, S. 14). Was die etymologische Begriffsbestimmung angeht, so benutzt Fink, ohne es

ausdrücklich zu erwähnen, ebenfalls das Wort ‚Begeisterung' als Synonym für ‚Enthusiasmus'. Gleich zu Anfang klärt er die aufkommende und für die Wissenschaft entscheidende Frage nach der Vernunft und der Verbindung des wissenschaftlichen Geistes mit der Begeisterung, die auch schon in der Vergangenheit beispielsweise bei den Philosophen Shaftesbury, Platon und Kant bedeutsam war: „Das flache Vorurteil, die enthusiastische Begeisterung sei mit dem wissenschaftlichen Geiste der Philosophie unvereinbar, ist ebenso sehr eine Verkennung der Natur der Begeisterung wie derjenigen der Philosophie; Begeisterung ist nicht ein vernunftloses Gefühl [...]; eine solche Meinung gehört zu den Requisiten [einer] vulgären Psychologie" (a.a.O., S. 14). Das Philosophieren definiert Fink als eine Weise enthusiastischer Existenz (vgl. a.a.O., S. 16), die verwandt ist mit der Kunst und der Religion. Kunst, Religion und Philosophie sind für ihn die „absoluten Verhältnisse, in denen der Mensch mit enthusiastisch gelöster Seele teilnimmt am Seiensgrund alles Seienden" (a.a.O.). Auf der einen Seite spricht Fink von diesen drei einzigen „absoluten Verhältnissen" an denen der Mensch mit enthusiastisch gelöster Seele teilnimmt. Auf der anderen Seite weist Fink darauf hin, dass auch dort Enthusiasmus möglich ist, wo es sich um eine Wissenschaft der rein abstrakten und kognitiven Prozesse handelt, „wie zum Beispiel in der Mathematik, die helle geistige Freude wissenschaftlich forschender Begeisterung" (a.a.O., S. 14). Fink sieht die Möglichkeit des Menschen zum philosophischen Denken im Enthusiasmus selbst begründet (vgl. a.a.O., S. 15) und spricht diese gleichzeitig auch allen anderen Disziplinen zu. Er begründet damit auch eine vielfältige Ausdrucksweise des Enthusiasmus, der nicht unbedingt vernunftlos existieren muss. Neben der wortwörtlich genommenen „enthusiastischen" Begeisterung sieht er zwei Richtungen der „humanen" Begeisterung: Die eine Richtung ist die des „dionysischen Rausches" als eine panische Naturgewalt in uns selbst im Zusammenhang mit einem Sichzugehörigwissen zur Physis, welches ein Einverständnis mit allem ergibt (vgl. a.a.O., S. 24). Die andere Richtung ist seiner Definition nach ein polar entgegengesetztes Moment der menschlichen Existenz, die sich durch Freiheit und dem Entwurf vom Neuen sowie der „Spielseligkeit des Beginnens in einem Bewegungssturm zusammenfaßt" (a.a.O.). Als geschichtliches Sinnbild nennt Fink dafür selbst den Helden.

Nach dieser groben Einteilung der Formen der Begeisterung räumt der Philosoph schnell ein, dass „die Fülle konkreter Typen individueller und kollektiver Begeisterungen" ganz außer Betracht bleibt (a.a.O.). Dieser Hinweis ist von Bedeutung, da Fink damit die vielfältigen Äußerungsformen sowohl für das Individuum als auch für das Kollektiv anspricht und zugibt, dass seine Einteilung nur einer groben Darstellung des Enthusiasmus in seiner Ganzheit entspricht.

Das begeisterte im Vergleich zum unbegeisterten Menschentum nennt Fink einen Zustand der Seligkeit, die Sinne und Geist als ein steigerndes Kraft- und

Machtgefühl der Seele (vgl. a.a.O.) beflügelt. Außerdem beschreibt er daraufhin einen wichtigen Aspekt, der für die Äußerungsweisen des Enthusiasmus im Rahmen seiner Prozesshaftigkeit wichtig ist. Es ist der Impuls durch die sich äußernde Kraft der Seele zu dem „Verlangen nach Tat". Es ist eine „Kraftäußerung- als ein Hinwegspringenwollen über Grenzen und bestehende Ordnungen" (vgl. a.a.O.), die zu den Auswirkungen des Enthusiasmus beim Menschen zählen.

Zusammengefasst bleibt festzuhalten, dass Fink mit seinem Vortrag, den er in einer historisch und auch für den Umgang mit dem Enthusiasmus besonderen Zeit hielt, den Begriff der „wissenschaftlich-forschenden" Begeisterung benennt und damit die vielfältigen Auslöser des Enthusiasmus hervorhebt. Ebenso existiert für ihn diese Vielfältigkeit auf der Ebene der Äußerungsformen. Fink unterscheidet erstmalig zwischen der „enthusiastischen" und der „humanen" Begeisterung und beschreibt in diesem Rahmen schließlich auch das daraus resultierende und für den Lernprozess so essentiell wichtige „unbändige Verlangen nach Tat" (Fink, 1947, S. 23), das nicht mehr als verstandslos angesehen wird. Fink nähert sich mit seinen Ausführungen einer strukturierteren Betrachtung des Phänomens ‚Enthusiasmus', die sich neben den Auslösern auch mit möglichen Auswirkungen und Konsequenzen befasst.

2.6.2 Der gefährliche Missbrauch des Enthusiasmus

Ein weiterer Wissenschaftler, der sich mit dem Enthusiasmus nach dem II. Weltkrieg beschäftigte, ist der österreichische Psychologe Lambert Bolterauer (1903-2000). Er studierte in Wien Philosophie, Psychologie, Geschichte und Musik. In seinem Werk „Die Macht der Begeisterung – Fanatismus und Enthusiasmus in tiefenpsychologischer Sicht" (1989) fasst er seine vier in der Nachkriegszeit gehaltenen Vorträge zusammen. Der Psychologe fragt hier nach der Sinnhaftigkeit des Enthusiasmus: „Braucht der Mensch die Fähigkeit, das sehr eigenartige, erregende und belebende Gefühl der Begeisterung zu erleben und wenn ja, wofür und weshalb braucht er es?" (Bolterauer, 1989, S. 9). Diese Frage von Bolterauer ist leitend für den bevorstehenden Prozess zur Erforschung des Phänomens „Enthusiasmus" im musikalischen Umfeld.

Bolterauer bezieht sich auf den Nobelpreisträger Konrad Lorenz, der als Verhaltensbiologe zum ersten Mal das Phänomen der massenpsychologischen Begeisterung untersuchte „Da wir als Menschen davon ausgehen, dass wir einen ‚Geist' besitzen und uns als Lebewesen von den Tieren unterscheiden, sollte man im Umkehrschluss auch vermuten, dass Tiere deshalb nicht begeisterungsfähig sind." (vgl. a.a.O., S. 15). In den Ausführungen von Bolterauer wird in Bezug

auf die Massenbegeisterung eines ganz deutlich: Der Enthusiasmus ist im 20. Jahrhundert nicht mehr nur unbefangen, ideell ausgerichtet und in Hinblick auf ein Objekt definiert worden. Vielmehr wurde er zur Zielerreichung von Personen vor einem Kollektiv vorgegeben. Genau hier beginnt der Missbrauch des Massenenthusiasmus, nämlich dort wo er von (dem eigenen) Enthusiasmus in einen geteilten Fanatismus umgelenkt wird. Wenn er nicht mehr ideell, individuell und auch zielgerichtet ist, jedoch nicht eine Unbedingtheit und einen damit einhergehenden ‚Kampf um Interessen' von Massen impliziert. Diese ‚gefährliche' Trias führt Lorenz auch als Begründung für die Auslösung von Fanatismus an.

Dieser (Massen-)Enthusiasmus hat mit dem Enthusiasmus, so wie wir ihn in der heutigen Zeit verwenden, selbstverständlich nichts mehr zu tun. Er hat sich im Laufe der Zeit von seinem geschichtlichen Missbrauch losgelöst. Dennoch benötigte der Begriff Zeit, um im allgemeinen Sprachgebrauch wieder in seiner richtigen Bedeutung und besonders im Kontext des Enthusiasmus von Gruppen als Kollektiv verwendet zu werden. Diese Zeit in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts war notwendig, um den ausschließlich positiv konnotierten Begriff wieder zu beleben. Gleichzeitig verlor er durch seine Historie dadurch aber auch die Chance, als Phänomen im positiven Sinne weiter erforscht zu werden. Diesen Rückstand hat er, den wenigen wissenschaftlichen bekannten Erforschungen nach zu urteilen, nicht zuletzt durch diesen historischen Missbrauch, noch nicht ausreichend aufgeholt um heutzutage ausreichend erforscht und in der Forschung präsent zu sein. Für die Musikpädagogik soll die Erfahrung des Enthusiasmus für Musik auch als eine gemeinsame (und ausschließlich positive) Erfahrung in der Gruppe deshalb als Faktor zur Auslösung und Förderung des eigenen Enthusiasmus innerhalb der folgenden empirischen Studie untersucht werden.

2.7 Die Melancholie – ein zeitgenössischer Gegenspieler

Ein letzter definierender und abschließender Schritt des historischen Teils zum Enthusiasmus soll in diesem Kapitel nun in Form der Präsentation eines Gegenspielers desselben erfolgen. Bernd Bösel führt in seinem Buch „Philosophie und Enthusiasmus" (Bösel, 2008) die Melancholie als Gegenbegriff zum Enthusiasmus an. Er erklärt sie durch die Vorstellung der beiden „innerphilosophischen Frontstellungen": „Die Melancholie, die hier als Inbegriff der negativ-existenziellen Stimmungen verstanden wird, steht dem Enthusiasmus innerhalb des Gemütsspektrums antithetisch gegenüber" (Bösel, 2008, S. 13). Außerhalb dieses Gemütsspektrums nennt er neben der ‚Melancholie' noch die ‚Nüchternheit' im Sinne einer Affektfreiheit als Gegensatz zum Enthusiasmus. Damit wird das Gemütsspektrum mit den Außenpolen ‚Enthusiasmus' und ‚Melancholie'

beschrieben. Die mangelnde Beschäftigung der Philosophie mit dem Enthusiasmus führt Bösel zu einer These, der sich die Pädagogik nur anschließen kann: „Ein Denken, das keinen Ernst um sich verbreitet, wird innerhalb der traditionellen Akademien eben auch selten ernstgenommen.[...] Für das zeitgenössische Denken lässt sich also fast schon insgesamt die Abwesenheit des Enthusiasmus als philosophische Kategorie attestieren." (a.a.O., S. 11). Er führt dieses weiter aus, indem er auf die fehlenden Enthusiasmustheorien im 20. Jahrhundert verweist (vgl. a.a.O., S. 13ff). Daher ist es bemerkenswert, dass innerhalb des pädagogischen Diskurses zumindest eine Veröffentlichung über den Gegenspieler des Enthusiasmus existiert. Dorit Heidemanns beschäftigte sich in ihrem Aufsatz „Das Verschwinden der Melancholie aus dem pädagogischen Diskurs" (1989) mit dem Phänomen. Wenn auch dieser Aufsatz scheinbar nur wenig Anklang in der pädagogischen Diskussion gefunden hat, so ist es aufgrund der fehlenden Erkenntnisse über den Enthusiasmus für die vorliegende Arbeit interessant, wie Heidemanns den Bezug dieses philosophischen Phänomens Melancholie als Gegenspieler zum Enthusiasmus im pädagogischen Diskurs verankert sieht.

Das Phänomen eines melancholischen Kindes taucht nach Heidemanns erstmals im 17. Jahrhundert auf. Zu den Symptomen eines melancholischen Kindes zählte man Arbeitsscheue, Tatenarmut, Antriebsschwäche, fehlende Entschlusskraft und einen mangelnden Aktivitätsdrang (vgl. a.a.O., Heidemanns, 1989, S. 15). Melancholische Kinder hatten nach dieser Beschreibung keinen „inneren Antrieb", sich zu entfalten. Heidemanns stellt weiter fest, dass, bis auf das 19. Jahrhundert, in allen Epochen verschiedene Melancholiekonzepte entstanden sind, jedoch weder eine chronologische Abfolge der Entwicklung noch die Zuordnung zu einer einzelnen Epoche festzustellen sei. Auch die Ausführungen zur Melancholie beinhalten die Anlage-Umwelt-Debatte mit Vertretern wie Johann Amos Comenius (1592-1670) oder John Locke (1632-1704), was Heidemanns zum Anlass nimmt, eine gewisse Systematik in die Materie zu bringen. So wurden körperliche Erscheinungsformen beschrieben und Vorschläge zu einer der Melancholie entgegenwirkenden Erziehung von verschiedenen Pädagogen gemacht. Ganz im Vordergrund steht hierbei das aktive Handeln eines Kindes zur Vermeidung einer möglicherweise aufkommenden Melancholie. Auch hier wird Bezug auf alte philosophische Aussagen genommen, denn dieser Therapieansatz geht auf Aristoteles zurück: „Alle tüchtige und gelingende Tätigkeit besonders alle schaffende Tätigkeit, ist nach der Einsicht, die das Fundament der aristotelischen Ethik bildet, mit Lust begleitet [...] sie stellt sich als Begleiterscheinung bei jeder zielstrebigen Tätigkeit von den ersten Plänen bis zur glücklichen Erreichung des Ziels von selber ein; einen ungesuchten Nebenerfolg..." (Paulsen, 1912, zitiert nach Heidemanns, 1989, S. 12). Diese „Lust", wie sie Aristoteles beschreibt, kann man heutzutage als eine Form des enthusiasti-

schen Handelns deuten, die hier sozusagen als „Gegenmittel" zur Melancholie wirken soll. Hier sind also bereits erste Züge des Enthusiasmus beschrieben, die sich in Form der Aktivitäten beim Kind zeigen. Ein weiterer Punkt, dem innerhalb dieser Arbeit über den Enthusiasmus ebenfalls Aufmerksamkeit geschenkt wird, ist das interdependente Verhältnis des Enthusiasmus von Lehrer und Schüler. Dieses wurde ebenso für das eingeschränkte Wirken eines von Melancholie überfallenen Lehrers auf den Schüler festgestellt: „...aber wir werden ebenso sehr auch wissen, daß [der Melancholiker] seine Aufgaben schlecht erfüllt, daß er niemand wirklich glücklich zu machen imstande ist, sondern mehr bedrückt als erfreut. Er kann wohl im äußeren Sinn helfen und unterstützen, und man soll von dieser Hilfe nicht gering denken, aber niemals kann er durch eine wirklich innere menschliche Nähe dem anderen über seine Schwierigkeit hinweghelfen." (Bollnow, 1956, S. 100, zitiert nach a.a.O., S. 13). Heidemanns hält fest: „Das Temperament des Lehrers zog demnach die Schüler in seinen Bann". Sehr früh wurde hiermit das „ansteckende" Lehrer-Schüler-Verhältnis beschrieben, schließlich der enthusiastische Lehrer innerhalb der Temperamentenlehre als Sanguiniker bezeichnet und als „sonnige", „hellglänzende" und „heitere" Lehrer überhöht (vgl. a.a.O., S. 14). So entwickelte sich ein negatives Bild des melancholischen Kindes, das den aufklärerischen Optimismus in Frage stellt, sich menschenscheu zurückzieht und sich von seiner Umwelt abschottet. Es war ein Feindbild des Melancholikers in der Gesellschaft zur Zeit der Aufklärung, die einen gemeinsamen Fortschritt zum Ziel hatte. Heidemanns weist jedoch auch auf die zurückgebliebene „Skepsis" hin, die im Zeichen des Spannungsverhältnisses zum aufklärerischen Melancholieverbot für Kinder steht. Umgekehrt fasst sie jedoch für die Pädagogik zusammen, dass das Postulat einer glücklichen Kindheit als eine Folge der Aufklärung zu verstehen ist, soweit man in ihr die Säkularisierung von Heilserwartungen sieht (vgl. a.a.O., S. 17). Ein glückliches Kind ist ein Träger der Zukunft: war diese glückliche Kindheit nicht gegeben und das Kind melancholisch, so musste sie geschaffen werden (vgl. a.a.O., S. 18).

Diese These ist innerhalb der von Heidemanns aufgestellten Struktur von Melancholiekonzepten der erste Punkt, der umgekehrt die Förderung von Enthusiasmus für die Erziehung eines „glücklichen" Kindes als Faktor nennt. Indirekt hat Heidemanns die Enthusiasmus fördernden Faktoren bereits in ihrer historischen Melancholiebeschreibung erwähnt. Sie belegt, dass die Förderer von Enthusiasmus als Teil der pädagogischen Erziehung bereits erkannt, jedoch noch nicht richtig benannt und eingeordnet worden sind.

Das ganzheitliche Verschwinden des Begriffs der ‚Melancholie' aus der Pädagogik führt Heidemanns auf die „realistische Wendung" in den 1960er Jahren und den Einzug der sozialwissenschaftlichen Methoden zurück. „Die Orientie-

rung an den Sozialwissenschaften zerschlug im Grunde alle einheimischen Begriffe der Tradition der Disziplin“ (a.a.O.). Heidemanns hebt hervor, dass ein Terminus wie ‚Melancholie‘ quasi ein leeres Wort sei, da es empirisch-quantifizierend nicht zu erfassen ist. An dieser Tatsache hat sich für die Pädagogik sowohl für die Melancholie als auch für ihren Gegenspieler bis heute nichts geändert. Auch wenn der Begriff der Melancholie stärker in den Bereich der psychoanalytisch orientierten Pädagogik fällt, verliert sich auch hier die Spur der Forschung über das melancholische Kind (vgl. a.a.O., S. 19).

Weil die Melancholie nicht einfach empirisch quantifizierbar ist und es vermutlich auch zu den Auswirkungen auf das Kind und sein Lernverhalten keine weitere Forschung gibt, ist es ebenso bedeutsam, den Enthusiasmus als Gegenspieler zur Melancholie in seiner Charakteristik zu untersuchen. Seine Auslöser, die hier zur Hilfe für ein melancholisches Kind erwähnt werden, gilt es also zu erforschen.

2.8 Zusammenfassung

Die voran gegangenen Kapitel veranschaulichen, dass der Begriff ‚Enthusiasmus’ in der Philosophie eine Bedeutung besitzt, welche große Philosophen schon sehr früh beschäftigte und die sich im Laufe der Zeit stark veränderte. Die Äußerungen von Shaftesbury, Kant und Platner sind um die 300 Jahre alt und dienen für die vorliegende Arbeit als ein philosophisches und systematisierendes Fundament.

Nach den Aussagen einzelner Philosophen und Geisteswissenschaftler sind, neben den vorgestellten Ausführungen zum Gegenspieler „Melancholie“, keine wissenschaftlichen Erkenntnisse zum Enthusiasmus von Pädagogen – und hier insbesondere nicht in der Musikpädagogik – bekannt.

Das Phänomen tritt in der Psychologie bis heute ebenfalls nicht als Forschungsobjekt auf. Aktuelle Motivations- und Interessentheorien nähern sich indirekt dem Phänomen aufgrund der Verbindungen von Interesse, Enthusiasmus und Motivation (vgl. Deci & Ryan, Krapp & Prenzel et al.). Sie sind die einzigen wissenschaftlichen und empirisch belegten Theorien, auf die man sich als verwandte Konstrukte zum Enthusiasmus in den folgenden Kapiteln der Arbeit beziehen kann, um sich dem Phänomen weiter zu nähern.

3 Der Musikalische Enthusiasmus

Nachdem im ersten Teil der Schwerpunkt auf der etymologischen und philosophischen Definition sowie der Entwicklung des Enthusiasmus liegt, soll nun der Enthusiasmus für die Musik im musikpädagogischen Kontext im Vordergrund stehen. Was ist der ‚Musikalische Enthusiasmus'? Diese Frage wird als zentrales Phänomen im Folgenden die gesamte Arbeit begleiten. Erst am Ende wird durch die Phänomenbeschreibung und Aufstellung einer Theorie hierzu eine Antwort gegeben. Doch der eigenständige Begriff an sich kaum für das weitere Verständnis –wenn auch noch sehr allgemein– definiert werden:

Der ‚Musikalische Enthusiasmus' bedeutet einen durch oder für die Musik hervorgerufene Begeisterung beim Menschen.

Nach einem Blick auf den aktuellen Gebrauch des Musikalischen Enthusiasmus und sein mögliches Auftreten im Musikunterricht, soll in einem weiteren vertieften Schritt nun auf verschiedene ihm nahe stehende Interessen-und Motivationstheorien eingegangen werden.

3.1 Die aktuelle Präsenz des Phänomens im Umfeld musikalischer Bildung

Der ‚Musikalische Enthusiasmus' (im Folgenden abgekürzt mit ME) taucht heutzutage quasi schon als Modewort repräsentativ für viele Institutionen im Kontext von (musikalischer) Bildung auf. So präsentiert sich die Körber-Stiftung mit Begeisterung für Musik. Ihr neuer Schwerpunkt lautet: „Für Musik begeistern"[2].

„Begeistern für die Künste" so heißt auch das Motto als Titel der „Frankfurt in Takt" Ausgabe der Hochschule für Musik in Frankfurt a.M. zu ihrem 75-jährigen Jubiläum[3] (FIT, 12/ (1)). Auch in dem ausgeschriebenen Anforderungsprofil für zukünftige Lehrkräfte wird die Begeisterung für Musik sogar schon als qualifizierendes Kriterium erwähnt: „Die Hochschule erwartet [von dem zukünftigen Stelleninhaber der Stiftungsprofessur in Chorleitung] [...] Erfahrung im

[2] http://www.koerber-stiftung.de/kultur/schwerpunkt-fuer-musik-begeistern.html, (zuletzt aufgerufen am 03.02.2014)

[3] http://www.hfmdkfrankfurt.info/fileadmin/Dateien/publikationen/FiT_Jubilaeum_Web.pdf, (zuletzt aufgerufen am 03.02.2014)

K. Wömmel, *Enthusiasmus,* DOI 10.1007/978-3-658-10478-8_3,

Umgang mit altersgerechter Stimmbildung und Kenntnis vielfältiger methodischer Mittel, um Kinder und Jugendliche stimmgesund für das Singen im Chor zu begeistern und die Fähigkeit, dies zu vermitteln.“[4] Demnach wird durch den Aspekt der Vermittlung ein eigener ME und gleichzeitig die Fähigkeit, diesen an die Kinder und Jugendlichen weiterzugeben, vorausgesetzt. Doch einfach gefragt: Warum spricht man dem ME eine so hohe pädagogische Qualität zu? Bewiesen ist dieses wissenschaftlich zumindest für die Musikpädagogik bis heute sicher nicht, aber möglicherweise kann die vorliegende Arbeit mit ihren Ergebnissen hierzu einen Beitrag leisten.

Auch innerhalb der Förderung und Ausbildung von Spitzenmusikern als zukünftige Mitglieder von Kulturorchestern wird der Begriff immer präsenter. So thematisiert die Zeitschrift „Das Orchester“ im Juni 2013 die ersten Schlüsselerlebnisse von Kindern und Jugendlichen mit Musik. „Erste Liebe – Schlüsselerlebnisse durch Musik“ so lautet das Titelthema (6/2013). Man stellt schnell fest, dass es sich eigentlich um den ersten entfachten Enthusiasmus für ein Instrument und die klassische Musik handelt. Jedoch wird mit der Metapher ‚Liebe’ das eigentliche Phänomen Enthusiasmus pädagogisch ‚verkitscht’. Auch die Metapher „Feuer“ ist in diesem aktuell populären Kontext ständig präsent. So folgt nach einigen Seiten der Artikel „Wenn der Funke überspringt“ von Sandra Sinsch, die der Frage nachgeht, wie Musiker zu ihrem Instrument kommen. Diese „Schlüsselmomente“, das Erleben von Enthusiasmus im Umgang mit Musik (auch im Musikunterricht), die aktuelle Präsenz in verschiedenen Kontexten und die gleichzeitige Abstinenz der wissenschaftlichen Erforschung des ME sollen im Folgenden im Zentrum der Betrachtung stehen.

3.2 Das Phänomen Musikalischer Enthusiasmus im Musikunterricht

Im Umfeld musikalischer Bildung wird, wie bereits erwähnt, der Enthusiasmus als Qualitätsmerkmal, das für Erfolg steht, auffallend häufig benutzt. Erfolg ist an den Beispielen aus dem letzten Kapitel im Sinne einer „guten“ musikpädagogischen Arbeit zu verstehen. Auch wenn es hierfür (noch) keine empirischen Belege gibt, so wird angenommen, dass speziell der Musikunterricht im Gegensatz zu anderen Unterrichtsfächern vermutlich einfacher als manch anderes Unterrichtsfach gestaltet werden kann, um einen Enthusiasmus für ein Objekt (hier die Musik) auszulösen. Ein erstes Modell zu den möglichen Ebenen als Dimensionen, auf denen der ME im Musikunterricht beim Schüler ausgelöst werden

---

[4] http://jobs.zeit.de/jobs/frankfurt_am_main_stiftungsprofessur_w2_hbesg_fuer_jugendchorleitung_102628.html - (zuletzt aufgerufen am 20.07.2014)

kann, wurde zur Visualisierung der Mehrdimensionalität aufgestellt. Es ist für das bevorstehende Forschungsvorhaben von der Konstruktion des ‚Musikalischen Selbstkonzeptes' als mehrdimensionales Modell angeregt worden (Spychiger, 2010). Spychigers Konstrukt beschreibt die Genese und Ausdruck des musikalischen oder musikbezogenen Lebensbereichs in verschiedenen Dimensionen. Bezogen auf die Erforschung des Enthusiasmus im pädagogischen Umfeld, soll das folgende Modell den Musikunterricht als Lebensbereich der Schüler beschreiben, der auf vielseitige Weise einen Enthusiasmus beim ihnen auslösen kann:

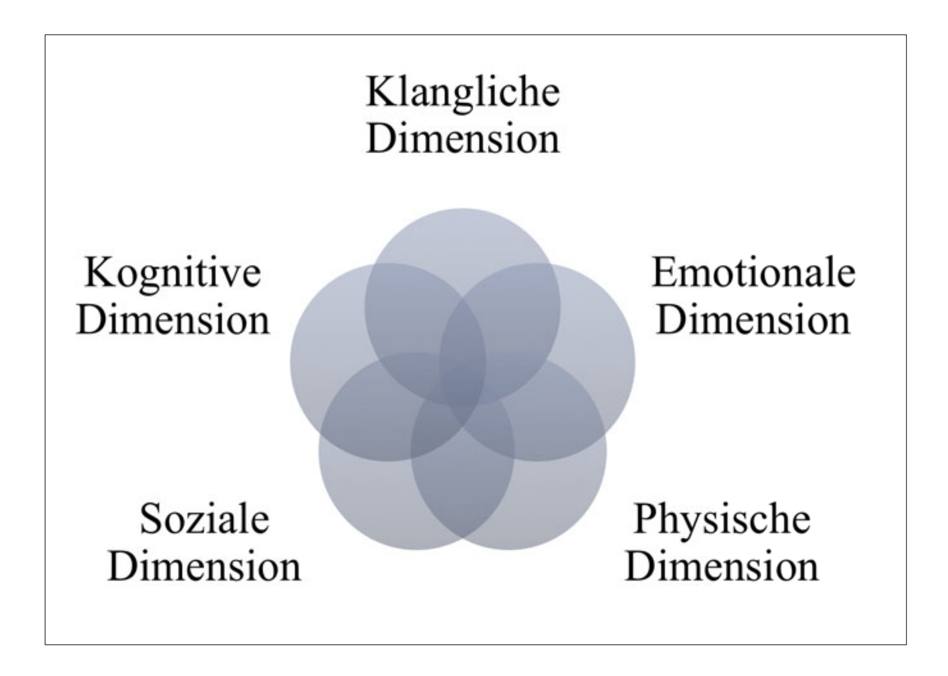


Abbildung 2: Die verschiedenen Dimensionen des Musikunterrichts

Die Dimensionen stehen in keinem geordneten Verhältnis. Sie sind aus Sicht der Lehrperson wie ein Strauß an Möglichkeiten zu verstehen, auf welcher Ebene und in welcher Weise der ME erfahren werden kann. Je nachdem wie die Unterrichtsstunde aufgebaut ist und welche Inhalte im Fokus stehen, so kann auf diesen Ebenen ein ME ausgelöst werden. Klanglich durch ein Vorspielen und aktives Musizieren, kognitiv durch die Erarbeitung von Theorien oder Biographien

von Komponisten, physisch durch jegliche Form von Bewegung zur Musik und emotional durch jede Form der Wahrnehmung von Musik, die Emotionen beim Schüler auslöst. Aufgrund dieser Vielseitigkeit, die der Musikunterricht bietet, wird der Enthusiasmus im Umfeld musikalischer Bildung auch besonders durch die geschilderten Erfahrungen zum ME im Musikunterricht von Schülern erforscht. Das heißt nicht, dass der Enthusiasmus nicht auch in anderen Fächern existiert, im Gegenteil, Enthusiasmus existiert nach den Aussagen aus dem historischen Teil, überall dort, wo ein Subjekt sich einem Objekt, sei es geistig in Form eines Inhaltes oder handlungsorientiert mit einem Gegenstand, widmet. Der Musikunterricht bietet sehr viele Möglichkeiten, die eine tiefere Erkenntnis über die Komplexität des Enthusiasmus im pädagogischen Kontext versprechen.

Die folgende wissenschaftliche Erforschung des ME hat nicht zum Ziel, am Ende eine Theorie zu entwickeln, die in pädagogisch-didaktischer Hinsicht hinreichend ist, um sie in der Unterrichtspraxis anzuwenden. Der Schwerpunkt der Arbeit soll inhaltlich vielmehr auf der ‚Situation' als Ort der Entstehung, Auslösung und Wirkung des Phänomens liegen. „Die Situation als Ausgangspunkt pädagogischer Theorie", so beschreibt es auch Walter Herzog in seinem erziehungswissenschaftlichen Buch „Zeitgemäße Erziehung" (Herzog, 2006, S. 457).

Die folgenden Kapitel befassen sich deshalb zunächst mit verschiedenen Erziehungsstilen und einem didaktischen Modell für den Unterricht. Es wird vermutet, dass auf der Handlungsebene im Unterricht sowohl der Erziehungsstil als auch der Lehrer einen möglichen Einfluss auf die Auslösung eines ME beim Schüler besitzen. Auf diese Theorien wird für das Verständnis der möglichen Beziehungen von Subjekt und Objekt im Unterricht im Kontext des ME nun eingegangen.

3.3 Erziehungsstile nach Kurt Lewin

Ein großer Psychologe des 20. Jahrhunderts, der sich mit den Wirkungsweisen zwischen dem Individuum und dessen Handlungen in einem gegebenen Umfeld ausführlich beschäftigte, ist Kurt Lewin (1890-1947). Aufgrund seiner transdisziplinären wissenschaftlichen Orientierung sowie der Verknüpfung von Wissenschaft und gesellschaftlichem Handlungsfeld gilt er als Vorreiter für viele weitere sozialwissenschaftliche Forschungen. Seine Ergebnisse sind bis heute für die Sozialwissenschaft und Pädagogik von Bedeutung. Über Kurt Lewin ist jedoch insgesamt nicht viel publiziert worden. Die wenigen Werke über ihn sind Gründe für seinen geringeren Bekanntheitsgrad und das Bewusstsein für seine maßgelbliche wissenschaftliche Forschung. Warum diese nicht der hohen Bedeutung von Lewins Arbeit in der Psychologie und anderen Disziplinen gerecht werden, soll

nach einer kurzen Zusammenfassung seiner Biographie anhand der Vorstellung seiner Definition verschiedener Erziehungsstile gezeigt werden.

Kurt Tsadek Lewin wird am 9. September 1890 in Posen geboren. Der Sohn jüdischer Eltern widmete sich 1910 dem Studium der Philosophie und Wissenschaftstheorie an der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin (vgl. Wittmann, 1998, S. 15). Dort arbeitet er zwei Jahre lang an seiner Dissertation über „Die psychische Tätigkeit bei der Hemmung von Willensvorgängen und das Grundgesetz der Assoziation" (zitiert nach Schönpflug, 1992, S. 16). Lewin dient in dieser Zeit als Kriegsfreiwilliger (vgl. Lück, 1996, S. 14). Daher legt er erst kurz nach Kriegsbeginn seine mündliche Doktorprüfung ab. 1918 wird er im Krieg schwer verwundet. Nach einigen willenspsychologischen Forschungen an Industriearbeitern am Psychologischen Institut der Berliner Universität erscheint im Jahre 1922 Lewins Habilitation beim Springer Verlag (vgl. Schönpflug, 1992, S. 16). 1928 wird er zum außerordentlichen Professor der Philosophie und Psychologie ernannt. In Deutschland erreicht Lewin mit einem Filmvortrag „Kindlicher Ausdruck" auf dem X. Kongress für experimentelle Psychologie in Bonn den nationalen Durchbruch. International folgt dieser kurz darauf beim Kongress für Psychologie in den USA. Kurz nachdem er von der Nachricht erfahren hatte, dass Hitler zum Reichspräsidenten ernennt wird, entschließt sich Lewin 1932 sofort zur Emigration in die USA und gibt seine Stellung am Berliner Institut umgehend auf (vgl. Wittmann, 1998, S. 17). Während dieser Zeit in den USA entstehen, zusammen mit seinen Mitarbeitern, die inzwischen bekannten Untersuchungen über Führungsstile, auf die am Ende dieses Kapitels noch ausführlicher eingegangen wird. Sie nehmen eine Schlüsselstellung in Lewins wissenschaftlicher Entwicklung von der Kinderpsychologie zur Psychologie von Gruppen ein.

In der Wissenschaft entwickelte sich Lewin vom theoretisch und akademisch organisierten Psychologen zum Gruppendynamiker und Aktionsforscher (vgl. Schönpflug, 1992, S. 18). Seinen wissenschaftlichen Höhepunkt erfuhr er mit seiner Berufung zum Leiter des Research Center for Group Dynamics am Massachusetts Institut of Technology (MIT) in Boston. Nur wenige Jahre nach diesem großen Erfolg stirbt Kurt Lewin am 12. Februar 1947 unerwartet an den Folgen eines Herzanfalls (vgl. Wittmann, 1998, S. 19).

Edward Toleman führte Kurt Lewin in seiner Rede im Rahmen der akademischen Trauerfeier zusammen mit Sigmund Freud als die beiden Anführer der Psychologie an, die diese als Wissenschaftler durch ihr zeitgemäßes Verständnis maßgeblich prägten: „Freud, der Kliniker und Lewin, der Experimentator, dies sind die beiden Männer, deren Namen in der Geschichte unserer Psychologie vor allen anderen stehen werden" (a.a.O.).

Auch wenn die Erziehungsstile nach Kurt Lewin sowohl unter politischen als auch kulturellen Aspekten (in Bezug auf eine typisch amerikanische Sozialisation) diskutiert wurden (vgl. Lück, 1996, S. 102), so ist es ein hervorragendes Beispiel der Geschichte dafür, wie bei einer dynamischen Betrachtungsweise von Lewin Politik, Pädagogik und Psychologie als wissenschaftstheoretisches Abbild der Zeit in seiner Arbeit zusammenhängen.

Doch auch nach Lewins Tod waren die Erziehungsstile weiterhin ein Interessenschwerpunkt der Forschung. So bekamen sie im Rahmen der familiären Sozialisationsforschung besonders durch die Münchener Gruppe um Klaus Schneewind weiterhin eine besondere Bedeutung (Schneewind & Lukesch, 1978) und es entstanden neue Theorien, Methoden und Anwendungen für das elterliche Erziehungsverhalten (Herrmann & Schneewind, 1980). Das unterstreicht nur noch einmal mehr, wie wegweisend und bedeutend bis heute nicht nur Lewins beeindruckende Biographie sondern auch seine frühen Forschungsansätze über die Führungsstile bis heute sind.

Weder bei der Feldtheorie noch bei der Typologisierung verschiedener Erziehungsstile ging es Kurt Lewin um die Operationalisierung theoriebegründeter Hypothesen im Sinne des Neopositivismus. Es ging ihm immer um die Gesamtsituation (vgl. Lück, 1996, S. 103). Lewin geht von dem handelnden Menschen in seinem Umfeld als Ganzes aus. Seiner Meinung nach führt es nicht weiter, wenn man Handlungen in einzelne Teile zerlegt, sondern vielmehr sei von einer Analyse der Gesamtsituation auszugehen (vgl. Lück, 1996, S. 1). Unter dem Begriff des „Aufforderungscharakters“ gibt Lewin eine Begründung für die bestimmte Wertigkeit, die ein Ziel für einen Menschen besitzt. Lück fasst dieses als simple Definition der Feldtheorie von Lewin so zusammen: „Ganz einfach gesagt, [geht es darum] dass wir uns zu manchen Dingen in unserer Umgebung hingezogen und von anderen abgestoßen fühlen, ähnlich wie eine Masse im Schwerefeld oder Eisenfeilspäne im Magnetfeld [sich] verhalten.“ (Lück, 1996, S. 3). Um die Fehleinschätzung zu vermeiden, dass die Annahme eines passiven Verhaltens des Individuums und seiner Steuerung durch die Umwelt Lewin zu unrecht dem Behaviorismus zuordnet, fügt Lück gleich hinzu, dass es vielmehr um ein „Sich-Verhalten“ geht, da es der Mensch selbst ist, der im Sinne Lewins seine Umwelt wahrnimmt und bewertet (vgl. a.a.O.). „Field theory is probably best characterized as a method: namely, a method of analyzing causal relations and of building scientific constructs. This method [...] can be expressed in the form of [...] the ‚nature' of the conditions of change.“ (Lewin, 1951, S. 45).

Mit seinen Mitarbeitern Ralph K. White und Ronald Lippitt führte Lewin in den Jahren 1937 und 1938 in Amerika experimentelle Studien zur Wirkung verschiedener Führungsstile auf die Gruppenatmosphäre durch, die bis heute als klassische Beispiele für experimentelle sozialpsychologische Forschung gelten.

Der Erziehungsstil kennzeichnet die Grundhaltung des Erziehers gegenüber einer Gruppe, die konstant und gleichzeitig immer individuell und personenabhängig ist (vgl. Hobmair et al., 2008, S. 213). Die Entstehung der Forschungsgruppen für das Experiment zeigen Lewins besonderes Verständnis von Wissenschaft.

Zunächst waren nur zwei Fünfergruppen von Jungen im Alter von zehn Jahren gebildet worden, die sich einmal pro Woche innerhalb dieser Spielgruppe zum Anfertigen von Theatermasken trafen. Lewin ging hier zunächst nur von einem Gegensatzpaar zweier unterschiedlicher Erziehungsstile aus. Er differenzierte zwischen einer autoritären und einer demokratischen Verhaltensweise. Der eine Leiter führte die Gruppe daher nach einem autoritären, der andere Leiter eine andere Gruppe nach einem demokratischen Erziehungsstil. Ersterer impliziert, dass die Aktivitäten der Kinder vom Gruppenleiter bestimmt werden und er die alleinige Verantwortung trägt. Die Aufmerksamkeit der Gruppe ist durch ein ausgesprochene und persönlichkeitsbezogene Lob und Tadel auf den Leiter gerichtet. Dieser ergreift jedoch keine extremen autoritären Maßnahmen in Form von Drohungen o.ä.. Durch ein recht unpersönliches Verhalten hält er sich ansonsten von der Gruppe fern. Den Gruppenmitgliedern ist das weitere Vorgehen meistens nicht bekannt und sie verlassen sich daher ganz auf die Leitung des Gruppenleiters (vgl. Lück, 1996, S.98ff).

Im Gegensatz zum autoritären Erziehungsziel nennt der Gruppenleiter bei einer demokratischen Verhaltensweise verschiedene Lösungsvorschläge. Die Mitglieder der Gruppe besitzen Wahlmöglichkeiten. Sein Lob und seine Kritik sind objektiv und nicht individuell auf die einzelnen Mitglieder bezogen. Auch über das gemeinsame Ziel gibt der Gruppenleiter einen Überblick und überträgt die Verantwortung an die Gruppe (beispielsweise was Fragen der Aufgabenverteilung sowie Aufgabenlösung angeht). Er steht mit der Gruppe auf einer Ebene, da er sich wie ein Mitglied von ihr verhält. Auch die Gruppenarbeit an sich wird nicht durch Kommandos oder Befehle unterbrochen (a.a.O.).

Auf den dritten Erziehungsstil kam Lewin innerhalb seiner Forschung erst durch das Verhalten seines Mitarbeiters Ralph White. Dieser verhielt sich anders, als es nach einem demokratischen Führungsstil der Gruppe für dieses Experiment vorgesehen war. Sein Kollege Lippitt, ein ausgebildeter Sozialarbeiter, beschrieb die Situation wie folgt: „Während des ersten oder zweiten Treffens der [...] Jungen [...], verhielt sich Ralph, der [...] die Rolle des demokratischen Führers übernommen hatte, in einer Weise, die sich sehr von den anderen demokratischen Führerrollen unterschied, die wir definiert hatten. Offensichtlich erzielte er eine ganz andere Wirkung, wie die Reaktionen der Kinder zeigten. So war ein neuer Genotyp – der später Laissez-faire Typ genannt wurde- geboren" (Lück, 1996, S. 100). Der neue Erziehungsstil zeichnet sich dadurch aus, dass der Gruppenleiter sich sehr passiv verhält und nur minimale Vorgaben macht. Sein Auf-

gabengebiet beschränkt sich weitgehend auf das Bereitstellen unterschiedlicher Materialien. Er verhält sich zwar freundlich, jedoch ausgesprochen passiv zur Gruppe.

Nicht nur die Tatsache an sich, dass anhand des unvoreingenommenen und natürlichen Verhaltens von Lewins Mitarbeiter White dieser neue Erziehungsstil zum Vorschein kam, sondern auch besonders Lewins Verhalten in dieser Situation sind bemerkenswert: „[...] Kurt beobachtete [...]. Seine Augen verrieten seine Aufregung darüber, daß er einen grundlegenden genotypischen Unterschied zwischen dem demokratischen Verhaltensmustern und dem wahrnahm, was wir später das Laissez- faire- Muster [...] nannten. [...] Die Veränderung ist ein gutes Beispiel für Kurts Kreativität.“ (a.a.O.). Nach dieser Erkenntnis folgte ein weiteres Experiment, durchgeführt von Lippitt und White, mit Gruppen von zehnjährigen Jungen. Nun wurde eine weitere Gruppe systematisch unter einer Laissez-faire Atmosphäre untersucht, in der sich der Gruppenleiter völlig fern hielt. Zwar stand er für Rat zur Verfügung, jedoch nur auf Anfrage. Hier wurde, ebenso wie in der autokratisch geführten Gruppe, ein deutlich höherer Grad an Streitigkeiten und Aggressivität im Gegensatz zu der Gruppe mit einer demokratischen Atmosphäre vermerkt. „Äußerungen mit ‚Wir-Charakter’ kamen in der Demokratie doppelt so oft vor wie in der Autokratie“ (a.a.O., S. 101). Dieses Ergebnis, welches das Resultat zweier verschiedener Führungsstile ist, fasst Lewin für das Individuum zusammen, indem er dem sozialen Klima eine hohe Bedeutung für das Sicherheitsbewusstsein des Gruppenmitglieds zuschreibt: „Die Gruppe, zu der ein Kind gehört, ist der Boden, auf dem es steht. Sein Verhältnis zu dieser Gruppe und sein Rang in ihr sind die bedeutsamsten Faktoren für sein Sicherheits- oder Unsicherheitsgefühl“ (Lewin, 1953, S. 125, zitiert nach Lück, 1996, S.101).

3.3.1 Die Führungsstile im Kontext des Musikalischen Enthusiasmus

Für die Untersuchung des ME im Musikunterricht sollen vor diesem Hintergrund nun auch die Führungsstile nach Lewin herangezogen werden. Der ME wird als eine Art „Kraftfeld“ vermutet, das seine Energie sowohl für das Individuum als auch für die Gruppe freisetzt und so auf das soziale Klima einwirkt. Daher stellt sich an dieser Stelle die Frage, welcher Erziehungsstil nach Lewin auch den ME fördern könnte. Die Auswirkungen der Führungsstile nach Lewin zeigen sich in unterschiedlichem Verhalten der Gruppenmitglieder sowie in einer Beeinträchtigung ihrer Leistungsbereitschaft und Kreativität. Die autoritär geführten Gruppen zeigten teilweise aggressive Tendenzen, die sich weniger gegen den Leiter als vielmehr gegen andere – meist schwächere – Gruppenmitglieder äußerten.

Der Druck und die Autorität wurden so transformiert und in Form von Aggression an andere Mitglieder der Gruppe weitergegeben. Auch die Spontanität und Kreativität waren in dieser Forschungsgruppe Lewins gemindert, da hierfür kein Freiraum durch den Gruppenleiter gegeben war. Das Sprachverhalten der Gruppenmitglieder war egozentrischer Natur, was ebenfalls dafür spricht, dass der autoritäre Führungsstil nicht förderlich für einen erfolgreichen Lernprozess ist. Denn im Gegensatz zum autoritären Führungsstil zeigten die Mitglieder der demokratisch geführten Gruppe, dass ihr Maß an Kreativität und den daraus entstandenen Arbeitsprodukten deutlich höher ausfiel. Keine besonders hohe Aggressivität wurde hier vermerkt und die Aufgaben wurden von der Gruppe gemeinsam gelöst sowie Schwierigkeiten innerhalb der Gruppe bewältigt. Bezogen auf den ME wäre dieses Klima in der Gruppe vermutlich auch für den ME förderlich, da hier ein Freiraum gewährt wird, in dem er sich entfalten kann.

Wie bereits zu Beginn des Kapitels angemerkt, stehen Lewins Untersuchungen auch in einer diskussionsreichen Kritik. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist hierbei in Bezug auf den schulischen Kontext erwähnenswert. So wird kritisiert, dass Lewins Gruppen „künstliche“ Gruppen sind, die im Rahmen der Freizeitgestaltung untersucht wurden und nicht im schulischen Kontext. Das heißt, sämtliche gruppendynamische Aspekte in einer Unterrichtssituation, in welcher der Lehrer meistens vor der Klasse steht, sind hier nicht ausreichend berücksichtigt. Man kann die Erkenntnisse Lewins durch die unterschiedlichen Umstände daher nicht einfach auf den Schulalltag übertragen. Doch besonders in den künstlerischen Fächern wie Bildende Kunst und Musik kommt es, häufiger als in anderen Fächern, durch Gruppenarbeit und Projekte zu Situationen, die dem produktiven und kreativen Verhalten von Lewins Freizeitgruppen entsprechen, obwohl dieses im schulischen Kontext stattfindet. Beispielsweise das Erlernen von Instrumenten, die Teilnahme an musikpädagogischen Projekten oder das gemeinsame Spielen von Musikstücken sind keine typischen Lehr-Lernsituationen, in denen der Lehrer vor der Klasse steht. Seine Rolle gleicht eher der eines fachkundigen Gruppenleiters. Vor diesem Hintergrund lassen sich in Bezug auf die Förderung des ME im Unterricht die drei Erziehungsstile nach Lewin als mögliche Kategorien zum ME in die empirische Untersuchung miteinbeziehen.

3.4 Musikalischer Enthusiasmus und Reziprozität

Nach den verschiedenen Erziehungsstilen soll der Blick nun noch konkreter auf die Unterrichtssituation geworfen werden und die Interaktion von Gruppenleiter und Gruppenmitglied- hier Lehrer und Schüler- genau betrachtet werden.

Der Erziehungswissenschaftler Walter Herzog widmet in seinem Werk

„Zeitgemäße Erziehung“ (2006) sein letztes Kapitel der Herleitung eines realitätsnahen mehrdimensionalen Unterrichtsmodells durch „Reziprozität und Anerkennung“. Da im Kontext des (musikalischen) Enthusiasmus immer ein Subjekt und ein auslösendes Objekt existiert und es sich daher auch immer um eine soziale Beziehung und Wechselseitigkeit handelt, spielt auch hier die Reziprozität eine Rolle. Sie bildet den Kern einer sozialen Beziehung. Die Reziprozität soll daher als ein soziales Phänomen, das auch durch einen Enthusiasmus beeinflusst und gefördert werden kann, aus sozialwissenschaftlicher Sicht erklärt werden.

Reziprozität bedeutet neben der rein zwischenmenschlichen Beziehung gleichzeitig auch die Einbettung in den jeweiligen sozialen Kontext, nämlich die genaue Art der Gabe und deren Erwiderung in Form einer Gegengabe. Ich vermute deshalb, dass die Reziprozität in bestimmten pädagogischen Situationen auch eine entscheidende Rolle in Hinblick auf den ME einnimmt. Sobald es sich im Musikunterricht um einen ME handelt, der nicht von einem Individuum ausschließlich auf ein Objekt gerichtet ist (beispielsweise beim Spielen auf einem Instrument, beim alleinigen Hören eines Musikstückes), sondern der Lehrer zusammen mit den Schülern eine von ME geprägte Situation erlebt, bekommt auch die Reziprozität eine besondere Bedeutung. Ähnlich wie der ME bisher nicht in der Musikpädagogik erforscht wurde, so stellt der Gesellschaftswissenschaftler Christian Stegbauer dieses für die Reziprozität in der Soziologie ebenso fest: „... Reziprozität kann auch als die vielleicht wichtigste Grundregel zu Stiftung von Beziehungen angesehen werden. Dennoch bleibt Reziprozität bei den meisten soziologischen Theorien auf merkwürdige Weise unthematisiert beziehungsweise unterbelichtet. [...] Ursache hierfür könnte sein, dass das Reziprozitätsprinzip als so allgemeingültig und verbreitet angesehen wird, dass es eine nähere Explikation überhaupt nicht mehr benötigt“ (Stegbauer, 2011, S. 18f). Stegbauer beschäftigt sich mit der Definition der Reziprozität, die unter der Berücksichtigung der auftretenden Beziehungsformen, neben dem „Austausch der Gabe“ (vgl. a.a.O., S. 33ff), Besonderheiten erfährt. Da der ME in sozialen Situationen ebenfalls zu einer ‚Gabe’ des Austauschs werden kann, beispielsweise indem der eigenen ME des Lehrers an die Schüler weitergegeben wird, werden nun zunächst die verschiedenen Formen der Reziprozität nach Stegbauer vorgestellt. Anschließend werden die erziehungswissenschaftlichen Ausführungen von Herzog zur Reziprozität im pädagogischen Kontext auf den Enthusiasmus im Musikunterricht als mögliche Situation, die von Reziprozität und Enthusiasmus geprägt ist, bezogen.

Nach dem heutigen Stand der Wissenschaft lassen sich nach Stegbauer mindestens vier Formen der Reziprozität unterscheiden: Die direkte Reziprozität, die

generalisierte Reziprozität, die Reziprozität von Positionen und die Reziprozität der Perspektive (a.a.O., S. 33ff).

Alle vier Formen definieren sich durch die soziale Situation und das Gegenüber in der zwischenmenschlichen Beziehung. Ohne diese wäre die Reziprozität in einfacher Form als „Austausch von Gaben“ zu definieren. Der soziale Kontext beinhaltet daher je nach Situation eine viel höhere Komplexität, die entscheidend für die Definition der Form der Reziprozität ist.

Die direkte ‚echte‘ Reziprozität beruht auf direkten Beziehungen zwischen Menschen und einem Tausch zwischen diesen sogenannten Beziehungspaaren. Es werden daher ungefähr äquivalente Leistungen gegenseitig erbracht (vgl. a.a.O.). Dieser Gabentausch, als klassische Variante der Reziprozität, wurde zuerst von Bronislaw Malinowkis behandelt. Er beschreibt im Rahmen seiner Feldforschungen das Kula in Melanesisch-Neuguinea. Es handelt sich um ein Inselrevier auf dem die einheimischen Männer mit Kanus die Inseln umfahren und Kula-Patenschaften in Form der gegenseitigen Gabe von Armreifen und Halsketten pflegen. Diese Gaben werden zwischen den Inseln jeweils immer in eine bestimmte Richtung durch die Weitergabe von vielen Stammesmitgliedern und nie direkt untereinander, sprich eine Halskette gegen einen Armreif, getauscht.

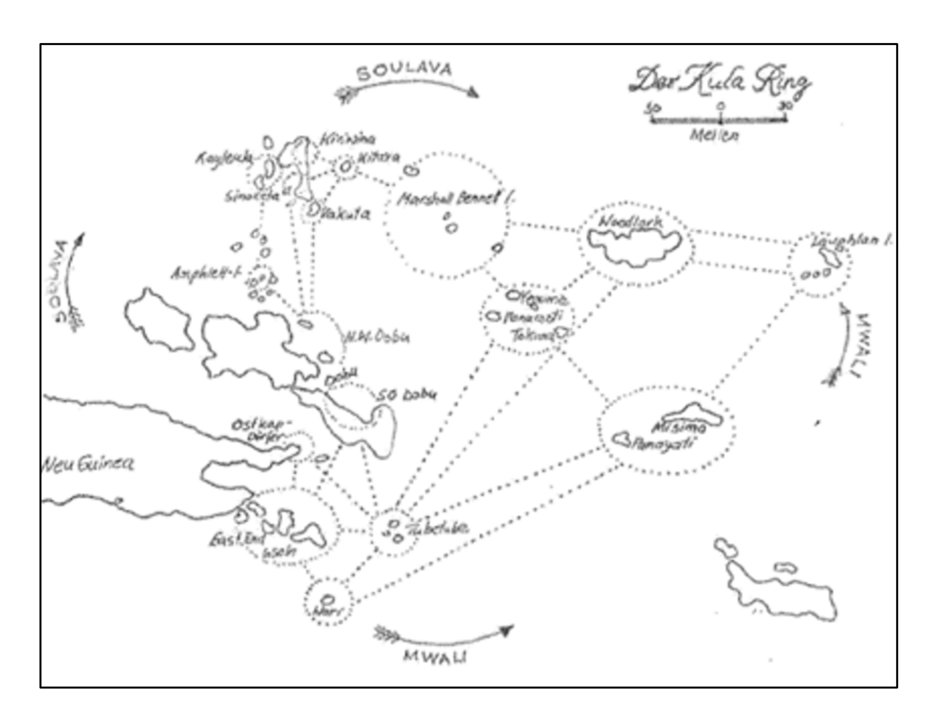


Abbildung 3: Darstellung des Kula-Rings (zitiert nach Stegbauer, 2011, S. 45)

Jeder Eingeborene besitzt die Gabe nur für eine kurze Zeit. Alle Gegenstände sind daher auf diesem Inselstamm in ständiger Bewegung. Die Zeit zwischen der Gegengabe kann zwischen einigen Minuten und einem Jahr dauern. „Eine sofortige Erwiderung oder gar die sofortige Rückgabe der gleichen Gabe würde an der eigentlichen [...] Wirkung des Reziprozitätsprinzips vorbeigehen. Um eine Beziehung zu stiften, ist zumindest zeitweise Asymmetrie herzustellen" (a.a.O., S. 51). Wichtig ist also, neben der Zeremonie, die Übergabe und das Bewusstsein des Gegenübers für die Verpflichtung zur Gegengabe. „Es ist also nicht die Gabe selbst, die im Mittelpunkt steht, sondern deren Funktion" (a.a.O., S. 46). Das Bedeutende der Reziprozität für das in diesem Beispiel gezeigte Vorhaben ist, dass so in langfristigen Beziehungen Vertrauen erzeugt wird (vgl. a.a.O., S. 49).

Übertragen auf unser westliches Weltbild kann eine klassische Situation der Reziprozität der Tausch von Geld gegen Ware sein, oder auch eine zweckfreie Reproduktion von Sozialität in Form des Begrüßungsrituals. „Die Begrüßung konstituiert, indem sie mit einem bestimmten Zukunftswunsch eine gemeinsame Praxis eröffnet, Sittlichkeit oder Reziprozität zwischen Subjekten, sie erzeugt

also konkrete Sozialität“ (Oevermann,1999, S. 73, zitiert nach a.a.O., S. 40). Ein wichtiger Aspekt, der später auch noch für den ME bedeutend sein wird, ist dabei die Herstellung von Gleichheit. Stegbauer hält diese sogar für die vielleicht wichtigste Funktion der reziproken Rituale (vgl. a.a.O., S. 41).

Während bei der direkten Reziprozität also der Akt des Tauschens und daher die Handlungen, die nicht direkt verrechnet werden, im Vordergrund stehen, gibt es eine weitere Form der Reziprozität, die durch andere Charakteristik von Stegbauer zu einer neuen Form definiert wird: die generalisierte Reziprozität. Hierbei unterscheidet Stegbauer zwischen zwei Grundmustern: die Generalisierung über einen längeren Zeitraum und die Generalisierung über eine bestimmte Gruppe, der man sich zugehörig fühlt (vgl. a.a.O., S. 67ff). Erstere bezeichnet oftmals das Verhältnis zwischen Generationen über einen langen Zeitraum hinweg. Hierzu wird auch oft von Intergenerationen-Reziprozität gesprochen. Während in einer Paarbeziehung die Gegenleistung im Zusammenleben ein ausschlaggebender Punkt ist, so kann sich die Gegenseitigkeit in einem Eltern-Kind-Verhältnis zeitlich nicht sofort ausdrücken. Besonders aufgrund der Zeitlichkeit und der starken sozialen Bindungen der Beteiligten untereinander ist dieses eine andere Form der Reziprozität. Stegbauer führt das Modell der generalisierten Reziprozität nach Thurnwald et al. an (vgl. a.a.O., S. 70). Nach diesem Modell bringen die Eltern ihren Kindern eine viel höhere Leistung entgegen, welche die Kinder in ihrer Kindheit und Jugend gar nicht im selben Maße zurückgeben können. Erst mit einem größeren zeitlichen Abstand können die Kinder ihren Eltern in Form von späterer Fürsorge etwas zurückgeben. Die Zuwendung der Eltern ohne eine Erwartung der Gegenleistung kann daher als eine Form der generalisierten Reziprozität verstanden werden.

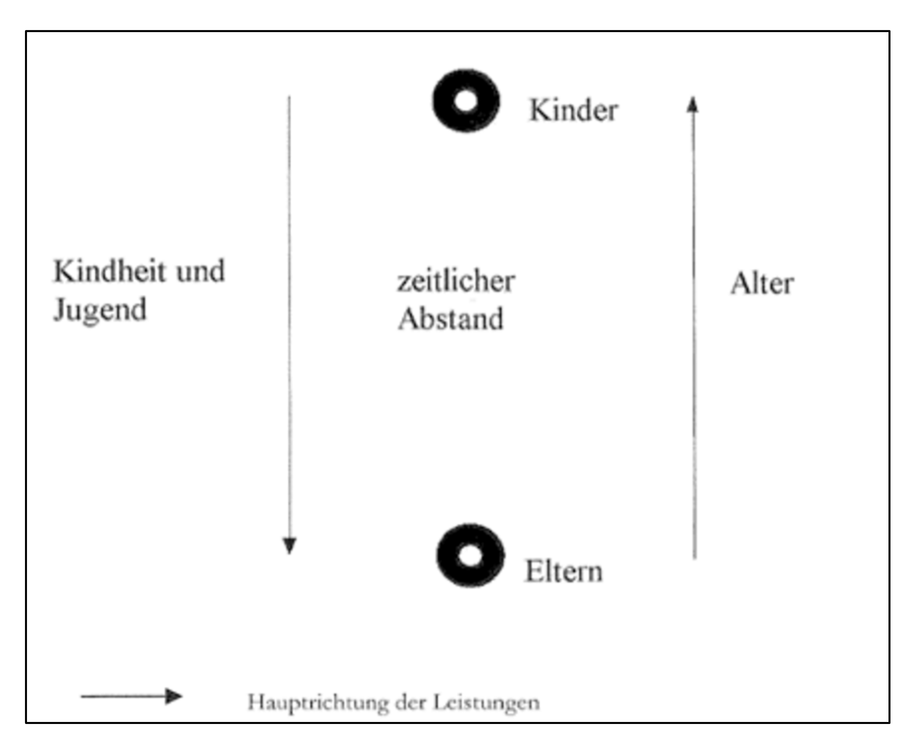


Abbildung 4: Generalisierte Reziprozität nach Thurnwald et al. (zitiert nach Stegbauer, 2011, S. 70)

Stegbauer sieht in dieser Reziprozität jedoch eine stärkere Prozesshaftigkeit und Offenheit. Da es sich vielmehr um eine Weitergabe der Fürsorge als um einen Austausch unter Generationen handelt, ist dieses nach Stegbauer eine „Generationskette" und daher kein klassischer Fall der generalisierten Reziprozität (vgl. a.a.O., S. 70ff).

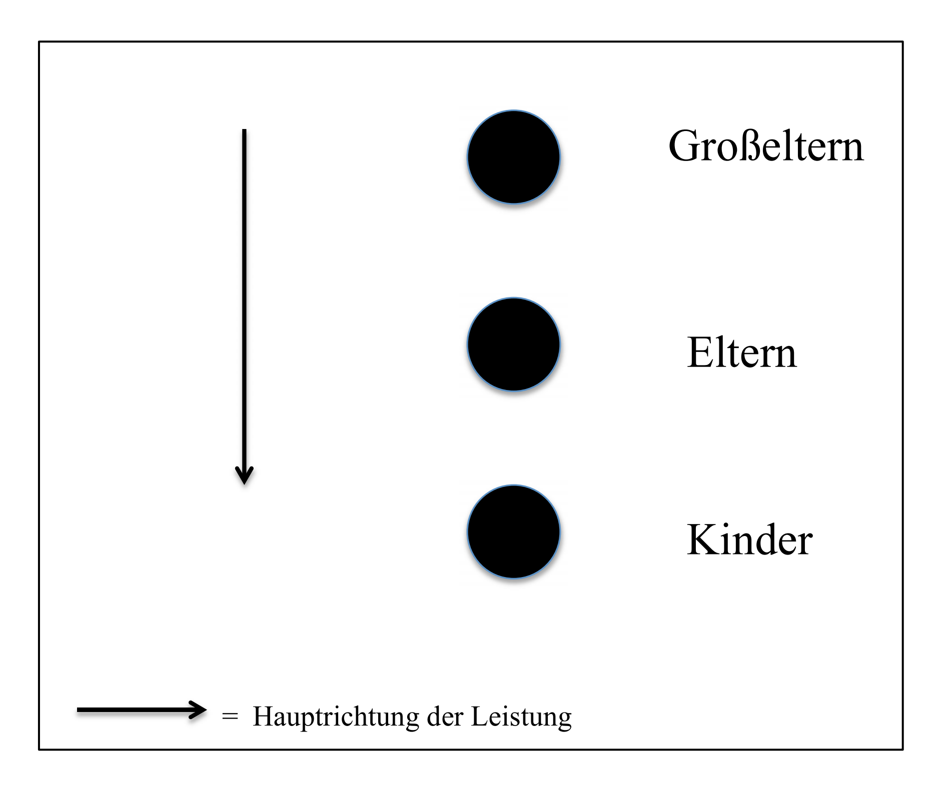


Abbildung 5: Generationskette – Die Weitergabe von Leistungen an die nächste Generation (nach a.a.O.)

Wie bereits oben erwähnt, gibt es neben der generalisierten Reziprozität über einen längeren Zeitraum in sozialen Beziehungen auch noch die generalisierte Reziprozität durch ein gemeinsames Merkmal. Das kann ein gemeinsamer Verein, eine Partei oder eine Gruppe sein, über die sich das Individuum definiert und der es sich zugehörig fühlt. Jedoch sind auch die Leistungen in diesen Bereichen nicht immer ganz ohne Gegenleistung. Ein Mitgliedsbeitrag trägt beispielsweise zur sozialen Integration bei oder eine Parteispende wird ab einem gewissen Jahreseinkommen und Ansehen „erwartet“. Stegbauer merkt hierbei an, dass die Grundregel nicht der Austausch ist (wie etwa bei der direkten Reziprozität), sondern die Beziehung der Mitglieder untereinander, die den Austausch regelt. Diese ist sicherlich auch einflussreich für die eigene Identitätsfindung des Individuums. Es handelt sich daher um eine indirekte Reziprozität im Rahmen der Gemeinschaft, die das Gegenstück zu einer direkten Reziprozität bildet, wie sie

zu Anfang des Kapitels vorgestellt wurde. „Die Gegenleistung wird zu einem anderen Zeitpunkt meist von einer anderen Person innerhalb einer Gemeinschaft erwartet“ (a.a.O., S. 80). Stegbauer führt diese generalisierte Reziprozität noch auf weitere Beziehungskonstrukte aus (vgl. a.a.O., S. 86ff).

In Hinblick auf den ME sind vor allem die zwei weiteren Formen der Reziprozität bedeutsam, die Rollenreziprozität und die Reziprozität der Perspektiven. Zum Verständnis der Rollenreziprozität ist es zunächst wichtig, den Unterschied zwischen einer Position (Status) und einer Rolle zu verstehen. Stegbauer bezieht sich hierbei auf Linton (vgl. Linton, 1967, S. 252), der den Begriff „Status“ als Synonym für „Position“ verwendet. Demnach hängt die Position (Status) meist mit askriptiven oder physiologischen Eigenschaften zusammen wie Alter, Geschlecht oder Herkunft. Die Rolle wird als das angesehen, was aktiv an Handlung notwendig ist um die Position zur Geltung zu bringen (vgl. a.a.O., S. 94). Stegbauer teilt Rollen in der Definition wiederum in zwei Kategorien auf: Rollen, welche automatisch vergeben werden (recruitment roles) und Rollen, welche erworben werden (achievement roles). Außerdem wird zwischen unabhängigen und abhängigen Rollen unterschieden. Zu ersteren zählt beispielsweise die Rolle zwischen einem Künstler und seinem Publikum. Beide Seiten müssen sich nicht kennen, aber ohne einander würden sie in ihrer Form nicht existieren. Bei abhängig definierten Rollen handelt es sich um direkt relationale Rollen, bei denen sich die Beteiligten kennen müssen. Ein Mann der keine Kinder hat, ist kein Vater, ein Freund ist nur durch die Beziehung zum anderen als Freund definiert (vgl. a.a.O., S. 95). Diese abhängig zueinander definierten Rollen können sowohl asymmetrisch als auch symmetrisch sein. Vor allem letztere Rollen, in Form von Abhängigkeit, sind im Zusammenhang mit der Reziprozität von Bedeutung. Mit der abhängigen Rolle gehen reziproke Erwartungen einher. Von einem Arzt erwartet man beispielsweise ein gewisses Verhalten und eine reziproke Form, obwohl man in keinem persönlichen Verhältnis zu ihm steht.

Die letzte der vier Formen der Reziprozität nach Stegbauer, ist die bereits erwähnte Reziprozität der Perspektiven. Der Begriff tauchte in der Soziologie zuerst bei Theodor Litt (1926) auf und beschreibt die Möglichkeit, sich in die Perspektive des Gegenübers hineinzuversetzen. Sie ist die Voraussetzung für die direkte Reziprozität, da eine Verständigung zwischen zwei Individuen erst durch gewisse Umstände zustande kommt. „... die Position des Gegenübers und die eigene Position bestimmen, auf welche Weise man sich verhält, wie man miteinander umgeht“ (a.a.O., S. 104). Hierbei verweist Stegbauer auf den Symbolischen Interaktionismus. Beide Kommunikationspartner müssen über ein gemeinsames Wissen verfügen, um sich in die Position des anderen hineinversetzen können. Auch wenn Stegbauer den Begriff in diesem Kontext nicht explizit aufführt, so ist doch die Reziprozität der Perspektive mit Empathie verbunden. Die

Reziprozität wird zum Beispiel gut an dem Spendenverhalten bei großen Katastrophen deutlich. So führt Stegbauer hierzu ein Beispiel an, um zu verdeutlichen, dass nur durch das Hineinversetzen in die Lage eines Menschen in einer Katastrophe die Menschen Geld spenden. Die Reziprozität der Perspektive und das sich Hineinversetzen in die Perspektive von in Not geratenen Menschen lösen ein anonymes Spendenverhalten aus, das nicht auf Gegenseitigkeit beruht und daher keine direkte Reziprozität zur Folge hat.

Die in diesem Kapitel vorgestellten Formen der Reziprozität beziehen sich zwar auf soziale Beziehungen, welche auch in einer pädagogischen Situation vorkommen, jedoch wird die Reziprozität hierzu nicht als eine gesonderte Form hervorgehoben. Im Folgenden soll daher ein Blick auf diese im Kontext des ME geworfen werden.

Walter Herzog beschreibt im Rahmen der Entwicklung eines Mehr-Ebenen-Modells zur Beschreibung der Komplexität in einer Unterrichtssituation die Reziprozität als einen bedeutenden Faktor, der sich besonders durch Anerkennung und Moral als abstrakte Formen im Unterricht äußert (vgl. Herzog, 2006, S. 487ff). Er führt das Gespräch und das Spiel als konkrete Formen der Reziprozität im Unterricht an. Speziell auf den ME im Musikunterricht bezogen, gilt es sich nun in Bezug auf Reziprozität und Enthusiasmus zu fragen: Entsteht im Musikunterricht durch den ME ein Akt der Gabe?

Zunächst sollte hierzu die Unterrichtssituation vor dem Hintergrund der verschiedenen Formen der Reziprozität nach Stegbauer betrachtet werden: Im Idealfall gibt der Musiklehrer sein musikalisches Wissen enthusiastisch an die Schüler weiter. Wie das Wort ‚Enthusiasmus' mit seinem Synonym ‚Begeisterung' wörtlich zeigt, impliziert es eine Reziprozität, da der Lehrer den Schüler be-geistern will, ihn mit seinem ‚Geist' erfüllen will. Daher ist der ME als eine Gabe anzusehen, denn aus dem ME des Lehrers ergibt sich im besten Fall eine Situation, in der er diesen an die Schüler weitergeben will. Er zeigt dann nicht nur seinen eigenen ME, sondern gibt seinen ME eben auch über ganz verschiedene Arten und Wege an den Schüler weiter: „Ich hoffe immer, dass ein bisschen von dem Enthusiasmus, den man mitbringt, auch die Schüler erreicht und irgendwie fruchtbar wird. Wenn man selber nicht enthusiastisch als Lehrer ist, dann können die Schüler auch nicht enthusiastisch werden." (Wömmel, 2009, S .78). So schildert ein interviewter Musiklehrer in einer anderen Studie zum Thema ‚Enthusiastisches Handeln im Musikunterricht' (a.a.O.) den eigenen ME als eine notwendige Bedingung und dessen Erleben im Unterricht als eigene Gabe an die Schüler. Die Bereitschaft des Musiklehrers zur Weitergabe des eigenen ME ist eindeutig ein notwendiger Teil einer reziproken Form. Der eigene Enthusiasmus des Musiklehrers alleine reicht jedoch nicht, um einen ME beim

Schüler hervorzurufen, denn ein enthusiastischer Musiklehrer bewirkt nicht automatisch einen ME beim Schüler: „[...] das geht leider nicht eins zu eins auf. Aber ich behaupte: Wenn schon nicht der Lehrer enthusiastisch ist, wie soll es dann der Schüler bekommen?“ (a.a.O., S. 79). Für die Möglichkeit der Auslösung des ME scheint ein enthusiastischer Musiklehrer jedoch eine Grundvoraussetzung und ein wichtiger Faktor zu sein.

Diese Fähigkeit zur Weitergabe des eigenen ME an die Schüler als ein Akt der Gabe, wurde in der bereits vorgestellten jüngsten Stellenausschreibung der Hochschule für Musik in Frankfurt a. M. für eine Professur im Fach Chorleitung wie folgt beschrieben: „[Der/ die Stelleninhaber/in soll] Kinder und Jugendliche stimmgesund für das Singen im Chor [...] begeistern und die Fähigkeit [besitzen], dies zu vermitteln.“[5]. Der ME ist daher sowohl eine Gabe im Sinne einer Begabung, die man als Fähigkeit besitzen sollte, und gleichzeitig die Fähigkeit, die man an Kinder, Jugendliche oder Studenten weitergeben können soll. Das impliziert für mich besonders das hier verwendete Wort ‚vermitteln’. Diese Fähigkeit zu einem reziproken Verhalten ist nur eher auf längere Sicht gut zu beurteilen, weshalb man hierzu Qualitätskriterien entwickeln müsste, um dieses auch in Situationen einer pädagogischen Qualifizierung annähernd feststellen zu können.

Da es sich im Lehrer-Schüler-Verhältnis zwar nicht um ein verwandtschaftliches, jedoch ebenso um ein generationsübergreifendes Gefüge handelt, kann das Modell der generalisierten Reziprozität hier übertragen werden, denn der Lehrer gibt im Musikunterricht seinen eigenen ME weiter. Das geschieht vor dem Hintergrund einer großen Offenheit, denn er weiß vor einer Unterrichtsstunde nicht, ob der Unterrichtsinhalt den Schülern gefällt und auf Interesse stößt, ob es also Möglichkeiten gibt, den ME bei den Schülern auszulösen. Hinzu kommt, dass aus der Perspektive eines Musiklehrers im Laufe der Jahre dieses Prinzip immer wieder neu einsetzt, da seine Klassen bzw. Kurse gewöhnlich spätestens nach zwei Jahren wechseln.

Die Schüler stehen in Hinblick auf die Reziprozität als eine Form der generalisierten Reziprozität, anders als in einem verwandtschaftlichen Verhältnis, nicht in einer beständigen Kette zu dem Lehrer, sowie es in einem verwandtschaftlichen Generationsverhältnis nach Stegbauer beschrieben wird. Das macht eine späte und damit generalisierte Reziprozität (vgl. Stegbauer, 2011, S. 70) unmöglich. Daher ist für die mögliche Reziprozität des ME im Musikunterricht ein Perspektivwechsel vorzunehmen, der die Weitergabe der Leistungen nach Stegbauer beschreibt und zeigt, welche Gabe in unserem Fall von dem Musikleh-

[5] http://jobS.zeit.de/jobs/frankfurt_am_main_stiftungsprofessur_w2_hbesg_fuer_jugendchorleitung_102628.html - (zuletzt aufgerufen am 20.07.2014)

rer aus an die Schüler übergeht. Es ist vielmehr eine vertikal verlaufende Kette, die der Musiklehrer immer wieder neu mit seinem eigenen ME im besten Fall versucht zu „füllen“:

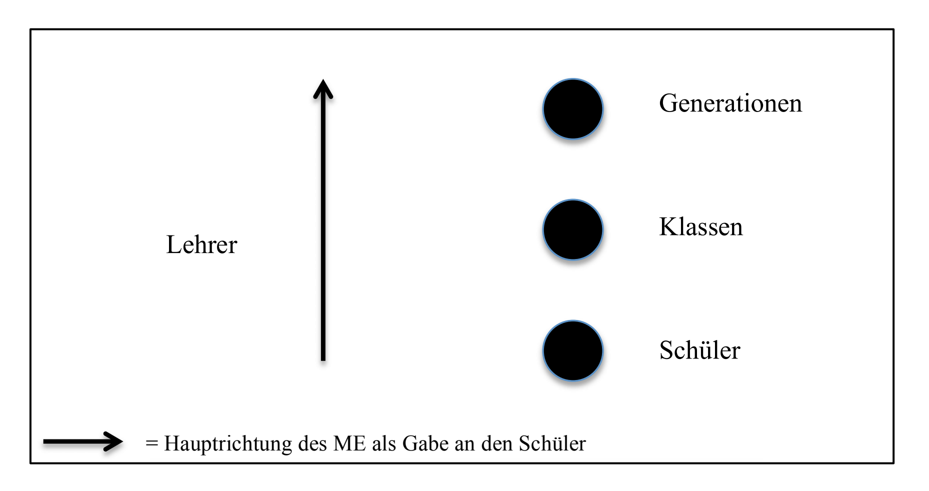


Abbildung 6: Die Weitergabe des eigenen Musikalischen Enthusiasmus des Lehrers über Generationen

Das vorliegende Modell beschreibt die Offenheit als Kette und die „Gabe“ des Musiklehrers, indem er seinen ME an die Schüler weitergibt. Besonders das vorherrschende asymmetrische Verhältnis lässt jedoch vermuten, dass es noch eine weitere reziproke Form des ME im Unterricht geben muss. Herzog betont, dass für das pädagogische Handeln trotz des asymmetrischen Verhältnisses Reziprozität gegeben sein muss: „Erziehung und Unterricht als asymmetrische Verhältnisse [...] werden getragen von einer egalitären symmetrischen Beziehung, die tiefer liegt und funktionieren muß, wenn pädagogisches Handeln einsetzen will.“ (Herzog, 2006, S. 488). Neben der „Kette der Offenheit“ existiert in einer von ME geprägten Situation gegebenenfalls auch eine Auslösung des ME beim Schüler. Das ist die zweite reziproke Form, in der sich der ME in einer Unterrichtssituation äußern kann. Sie beruht im Gegensatz zur ersten Form nicht auf der einseitigen Gabe des Musiklehrers, sondern gleichzeitig auch auf der ‚Gabe’ des Schülers. Der bei dem Schüler ausgelöste ME ist gleichzeitig ein Erfolg und eine Bestätigung für den Lehrer, dass das vermittelte musikalische Wissen oder die Fähigkeit, auf einem Instrument zu spielen beim Schüler „irgendwie fruchtbar wird“ (Wömmel, 2009, S. 16).

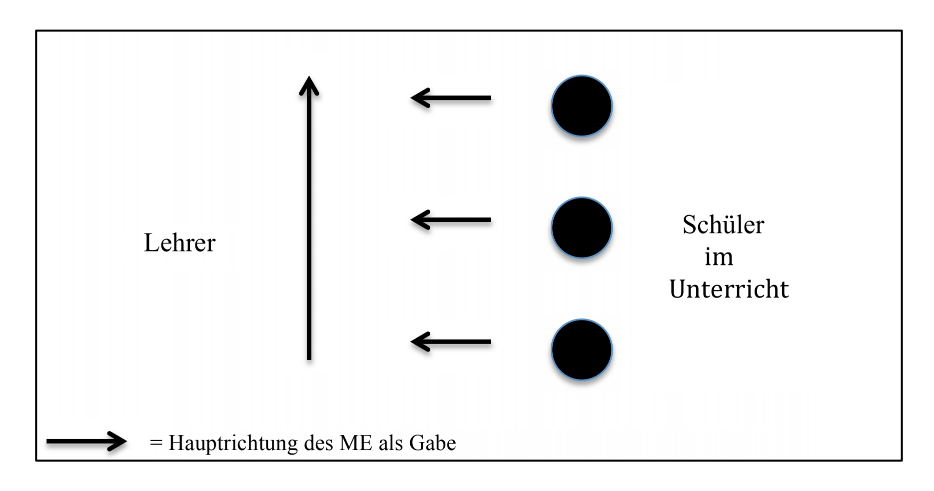


Abbildung 7: Mögliche Rückgabe des ME durch den Schüler als weitere Form der Reziprozität

In dem Moment, in dem der ME beim Schüler ausgelöst wird, entsteht ein geteilter und gemeinsamer ME für den Unterrichtsinhalt als Objekt (beispielsweise durch gemeinsames Musizieren, Singen, o.a.). Es kommt zu einem Austausch, denn der gemeinsamen ME wird auch von den Schülern an den Musiklehrer zurückgegeben. Innerhalb dieses Austausches wird der ME des Schülers daher gleichzeitig zu einer Gabe für den Lehrer, denn die Auslösung eines ME ist für ihn eine Anerkennung. Es ist sein Kriterium dafür, dass er dem Schüler etwas erfolgreich vermittelt hat, der Schüler seine Inhalte gelernt hat und eine wohltuende Bestätigung, die neue Kraft und Energie gibt. Die bereits erwähnte Anerkennung als eine abstrakte Form der Reziprozität tritt hier wieder in Erscheinung. „Einen wesentlichen Anteil ihrer beruflichen Zufriedenheit beziehen Lehrkräfte aus dem Umgang mit Schülern sowie der Anerkennung, die ihnen diese zukommen lassen" (Herzog, 2006, S. 508). Diese Gabe geschieht allerdings, im Vergleich zu allen anderen bisher aufgeführten Formen der Reziprozität, seitens des Schülers vermutlich nicht bewusst als Gabe an den Lehrer, da ein ausgelöster ME anders für ihn begründet ist. Diese Reziprozität ist jedoch für den Lehrer wie für den Schüler wichtig und für einen ‚guten' Musikunterricht nicht wegzudenken. Eine kraftvolle Herausforderung ist für jede Lehrperson, die Unterrichtsinhalte mit dem eigenen Enthusiasmus zu versehen und an die Schüler immer wieder während ihres ganzen Berufslebens weiterzugeben (Abbildung 6). Umso wichtiger und schöner sind daher die Situationen im Musikunterricht,

in denen die Lehrperson durch ihren Unterricht den ME durch eine Auslösung beim Schüler in einer reziproken Form zurückbekommt.

3.5 Der Musikalische Enthusiasmus in der pädagogischen Situation

Innerhalb der vorausgegangenen Beschreibung des ME als eine reziproke Form ist das Lehrer-Schüler-Verhältnis bereits mehrfach erwähnt worden. Nun soll auf dieses Verhältnis als Kern der sozialen Beziehung im Unterricht in didaktischer Hinsicht genauer eingegangen werden, um den ME im Lehrer-Schüler Verhältnis innerhalb der pädagogischen Situation zu erkennen und dann anschließend im nächsten Kapitel modellhaft verorten zu können.

Das individuelle Verhältnis zwischen Schüler, Lehrer und Lerninhalt wird oftmals triangulär in Form eines Dreiecks dargestellt. Kansanen & Meri (1999) beschreiben visuell die Interaktion zwischen Lehrer und Schüler im Unterricht mit dem ‚Didaktischen Dreieck':

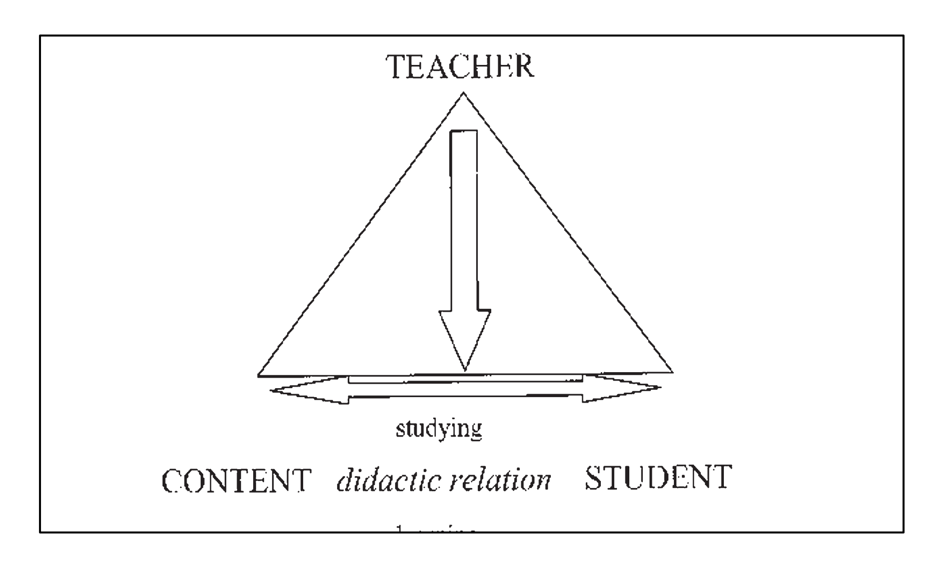


Abbildung 8: Das didaktische Dreieck (1) (Kansanen & Meri, 1999, nach Kansanan, 2003)

Dieses Modell wird aufgrund seiner schlichten Eindimensionalität in der Wissenschaft oftmals kritisiert. So bemängelt beispielsweise Walter Herzog in seinem Buch „Zeitgemäße Erziehung“ (2006) eine fehlende wissenschaftliche Abbildung der realen Unterrichtsituation, in die Lehrer und Schüler eingebunden sind, durch das didaktische Dreieck. Eine neue Abbildung der pädagogischen Realität erstellt Herzog anhand einer sozialen Theorie, die mittels eines Mehr-Ebenen-Modells die heterogene Unterrichtssituation wiedergibt (Herzog, 2006, S. 392ff, Mehr-Ebenen-Modell, S. 457). Herzog beschreibt damit eine hochkomplexe pädagogische Situation, die in ihrer Beschreibung weit über das einfache Lehrer-Schüler-Verhältnis hinausgeht. Er begründet mit seinem neuen Modell gleichzeitig die Vernachlässigung des Sozialen in der allgemeinen Didaktik: „Über die soziale Dynamik des Unterrichts ist ihr praktisch nichts bekannt“ (a.a.O., S. 391). In Bezug auf die didaktische Analyse der Unterrichtssituation weist Herzog auch darauf hin, dass das didaktische Dreieck zwischen Lehrer, Schüler und dem Lerninhalt kein reales Abbild ergibt (vgl. a.a.O.). Die Mehrdimensionalität des Unterrichts nach Herzog aufzugreifen und in Hinblick auf den ME zu erforschen, wäre ein weiterer und für die Unterrichtspädagogik sinnvoller Schritt. Um Herzogs mehrdimensionalem Analyseanspruch einer Unterrichtssituation jedoch gerecht zu werden, bedürfte es weiterer empirischer Studien zum ME, bevor man sich auf dieses Modell weiter wissenschaftlich beziehen könnte.

Trotz der berechtigten Kritik soll das Modell für eine erste Verortung des ME im didaktischen Kontext aufgrund seiner einfachen Reduzierung zur zusammenfassenden Visualisierung des ME im Lehrer-Schüler Verhältnis, nach den folgenden Ausführungen zur pädagogischen Situation im Kontext des ME, im nächsten Kapitel verwendet werden.

Innerhalb der pädagogischen Situation betont Herzog besonders die gegenseitige Wahrnehmung von Lehrer und Schüler. „Die Lehrkraft nimmt die einzelnen Schülerinnen und Schüler wahr und nimmt zugleich wahr, daß sie ihrerseits wahrgenommen wird. In gleicher Weise nehmen die Schülerinnen und Schüler die Lehrerin wahr und bemerken gleichzeitig, daß sie ihrerseits wahrgenommen werden“ (a.a.O., S. 397). Die Vermittlung des Wissens seitens des Lehrers an den Schüler ist immer ein interagierendes soziales Zusammenspiel. Keine pädagogische Situation wäre ohne Wissen und Kommunikation existent: „Wissen und Kommunikation sind [...] Begriffe, ohne die pädagogische Situationen nicht erkennbar wären.“ (a.a.O., S. 389). Neben dem zu vermittelnden Wissen im Unterricht und der bereits angesprochenen möglichen Entstehung von Reziprozität, ist der wesentliche Teil hierbei die Kommunikation.

Eine weiterer und bedeutender Faktor, innerhalb des Verhältnisses von Lehrer und Schüler in der pädagogischen Situation, ist auch die Motivation. In Kansanens Artikel „Studying- the Realisitic Bridge between Instruction and

Learning. An Attempt to a Conceptual Whole of the Teaching-Studying-Learning Process“ (2003) wird darauf hingewiesen, dass es unrealistisch sei, zu denken, die Schüler besäßen kontinuierlich und ständig eine intrinsische Motivation. Der Lehrer und die Schüler stehen im Unterricht in einer Interaktion. Im besten Fall besitzen beide eine intrinsische Motivation, sich mit dem Lerninhalt auseinanderzusetzen und „treffen“ sich dabei an der Spitze der Pyramide. Was Kansanen innerhalb der Lehrer-Schüler-Interaktion in Bezug auf den Lerninhalt anmerkt, ist, dass in dieser Situation vor allem der Schüler und der Lerninhalt auf einer Ebene sein müssen. Der Lehrer dient viel mehr als Begleiter. „To concentrate on the relation between the student and the content or on studying is, however, the core of a teacher’s profession“ (Kansanen, 2003, S. 10). Damit wird deutlich, dass sowohl die Position des Lehrers innerhalb dieser Interaktion eine neue Definition erfährt, als auch dadurch die Betonung stärker auf die Interaktion zwischen Schüler und dem Lerninhalt liegt. Deshalb tauschte Kansanen die Konstanten und stellt das Verhältnis zwischen dem Schüler und dem Lerninhalt, die „pedagogical relation“, in den Mittelpunkt:

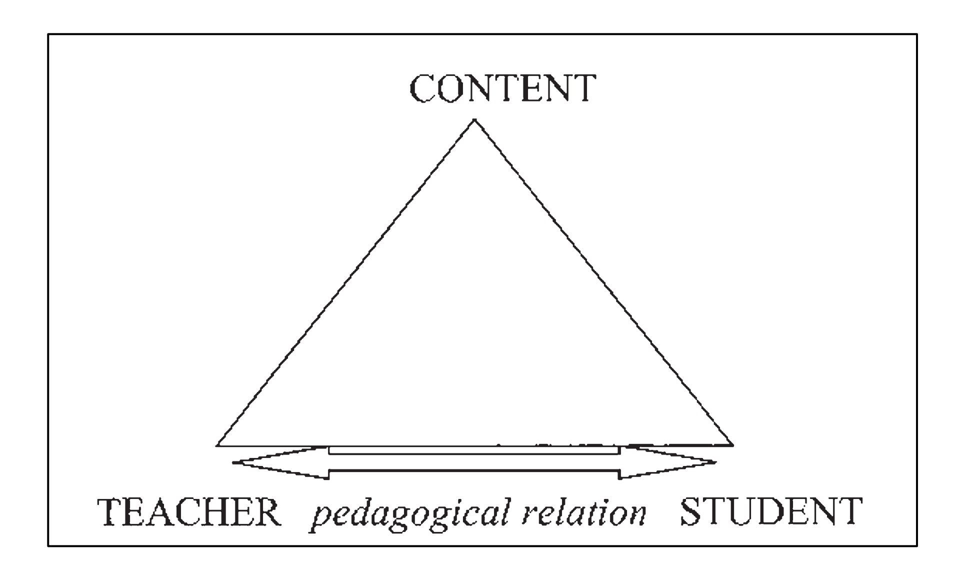


Abbildung 9: Das didaktische Dreieck (2) (Kansanen & Meri, 1999, nach Kansanan, 2003)

Die positive Beziehung zwischen Lehrer und Schüler in Bezug auf den Lern-

inhalt beschreibt er wie folgt: „There are two cells where the intentions of both the teacher and the students are in line with each other. [...] the ideal condition for joint activities is at hand when both parties are purposive [...]. The condition can, perhaps, be described on the basis of we-intention“ (a.a.O., S. 228f). Das ist jedoch bis auf ihre gegebenenfalls gleiche Motivation, gleiches Interesse und wohlmöglich auch „gleichen“ Enthusiasmus für die Sache ansonsten nicht gegeben. Und das, führt Kansanen an, ist nicht immer beim Schüler automatisch der Fall. „It is unrealistic to think that every student is intrinsically and constantly motivated to study various subjects at school“ (a.a.O., S. 227). Der Lehrer steht in der Unterrichtssituation in einem anderen Verhältnis zum Schüler als sonst. Außerdem steht er auch physisch vor der Klasse und nicht in ihrer Mitte. Daher würde es in Hinblick auf die Interaktion nicht der Situation realitätsgetreu sein, hier von einem Lehrer-Schüler-Verhältnis zu sprechen. Allgemein gesehen kann man Kansanen jedoch zustimmen, dass bei einer gleichen positiven Einstellung dem Lerninhalt gegenüber das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler enthierarchisiert wird.

Kansanen thematisiert zwar nicht den Enthusiasmus, der in einer Lehrer-Schüler-Interaktion aufkommen kann, jedoch beschreibt er das positive Verhalten gegenüber dem Lerninhalt sowohl vom Schüler als auch vom Lehrer mit dem Wort „purposiveness“ (Zielgerichtetheit). Ebenso fügt er hierbei die intrinsische Motivation an. „Purposiveness in a student’s mind has completely different characteristics. The starting point is motivation“ (a.a.O., S. 226). Jedoch führt Kasanen diesen Punkt sowie die Entwicklung von intrinsischer Motivation hin zum Willen zu lernen nicht weiter aus. Denn beides, sowohl die Zielgerichtetheit als auch die intrinsische Motivation kann auch Teil eines ausgelösten ME sein. Besteht ein ME für etwas, so ist auch eine intrinsische Motivation vorhanden. Innere Zielgerichtetheit ist allgemein bei jedem ausgelösten Enthusiasmus für ein Objekt vorhanden. Was bewirkt der ME also beim Schüler? Verändert sich durch den ausgelösten ME das Subjekt-Objekt-Verhältnis? Die Didaktik hat hierzu bisher keine Erkenntnisse hervorgebracht, die Philosophie beschäftigt sich mit diesem Bezug und findet erste Antworten auf diese Fragen.

3.6 Das Phänomen im Subjekt-Objekt-Verhältnis als Trias

Eine triadische Betrachtung des Subjekt-Objekt-Verhältnises wird in der Philosophie im Zusammenhang mit der Beschreibung der Erfahrung vom allgemeinen Enthusiasmus durch ein Objekt beim Subjekt vorgenommen. Die eindeutige Ähnlichkeit von dieser Subjekt-Objekt-Beschreibung und die ebenso zu verstehende Verbindung des Schülers mit dem Lerninhalt als Definition der Pädagogik, führten zu diesem zusammenfassenden Kapitel des triadischen Verständnisses aus den beiden Disziplinen.

Im Jahre 1919 veröffentlichte der Philosoph und Psychiater Karl Jaspers (1883-1969) die „Psychologie der Weltanschauungen". In diesem Werk widmet er auch ein Kapitel der „Phänomenologie des Enthusiasmus". Hierbei unterscheidet Jaspers zwischen sechs Grundcharakteren. Um den Begriff Enthusiasmus für die Philosophie wieder aufleben zu lassen, untersuchte der Philosoph Bernd Bösel diese Grundcharaktere, um die besondere Subjekt-Objekt Beziehung im Kontext des Enthusiasmus für die Philosophie zu begründen.

Bösel systematisiert Jaspers Ausführungen zum Enthusiasmus allgemein, da Jaspers keine inhaltliche Trennung verschiedener Ebenen vornimmt. Er unterscheidet Jaspers Aussagen in monadische, dynamische und triadische Vereinigungen. Der Enthusiasmus wird vom Individuum als ein „Erfülltsein" erlebt, das die Seiensebenen Leib, Seele und Geist beim Subjekt gleichermaßen anspricht und vitalisiert – eine monadische Vereinigung (vgl. Bösel, 2008, S. 52). Auf der direkten Subjekt-Objekt-Ebene fasst Bösel das Erleben eines Enthusiasmus durch ein Objekt als eine Verflechtung zusammen, „ohne sich gegenseitig ihrer Konturen zu berauben" (a.a.O.). Diese Vereinigung aufs Tiefste, ohne zu verschmelzen, bezeichnet Bösel als dyadische Vereinigung. Die Begeisterung ist für ihn das Einswerden mit diesem Ganzen „und zwar auf dem Fundament der dyadischen Verbundenheit von Subjekt und Objekt" (a.a.O.). Zwar betrachtet Kansanen sein didaktisches Dreieck nicht vor dem Hintergrund einer Vereinigung, jedoch beschreibt der Erziehungswissenschaftler den Subjekt-Objekt-Bezug aus pädagogischer Sicht ähnlich: „In a context where the teacher acts purposively in interaction with students who have also internalised the aims and goals of the curriculum, the teaching–studying–learning process may be called purposive as a whole" (Kansanen, 2003, S. 228). Lehrer und Schüler sind hier Teile eines Ganzen. Und so wird der Unterschied der Beschreibungen des Subjekt-Objekt-Bezuges zwischen der pädagogischen und philosophischen Trias deutlich: Bösel spricht von einem Subjekt, dessen zielgerichteter Enthusiasmus durch ein Objekt ausgelöst wird, was auf einer dyadischen Beziehung zwischen Subjekt und Objekt basiert. Der ausgelöste Enthusiasmus öffnet diese Dyade zu einer Triade – zu einer Einswerdung mit dem „Sein im Ganzen". Nichts anderes

geschieht in einer von ME geprägten Unterrichtssituation zwischen dem Schüler, dem Lehrer und dem Unterrichtsinhalt, wenn ein ME ausgelöst wird. Die allgemeine pädagogische Situation beschreibt Kansanen mit der „purposiveness“ und „[internalisation] of the curriculum“, die zu einer „purposive as a whole“ führt (a.a.O.). Das ist Kansanens Beschreibung des „Ganzen“ mit dem Unterschied, dass zwei Subjekte in einer pädagogischen Situation diese Trias mit ihrer gleichzeitigen Verbundenheit zu einem Ganzen werden lassen. Doch gemeint ist hier ebenso die Vereinheitlichung und Betrachtung der gesamten Situation, die, philosophisch gesprochen, zu einer Einswerdung aller beteiligten Subjekte und Objekte durch den ausgelösten ME führt. Vor diesem Hintergrund kann man sich nun in Hinblick auf die Auslösung eines ME im Unterricht allgemein folgende Frage stellen, damit es zu einem ME im Unterricht kommt: Durch was wird der ME beim Schüler ausgelöst?

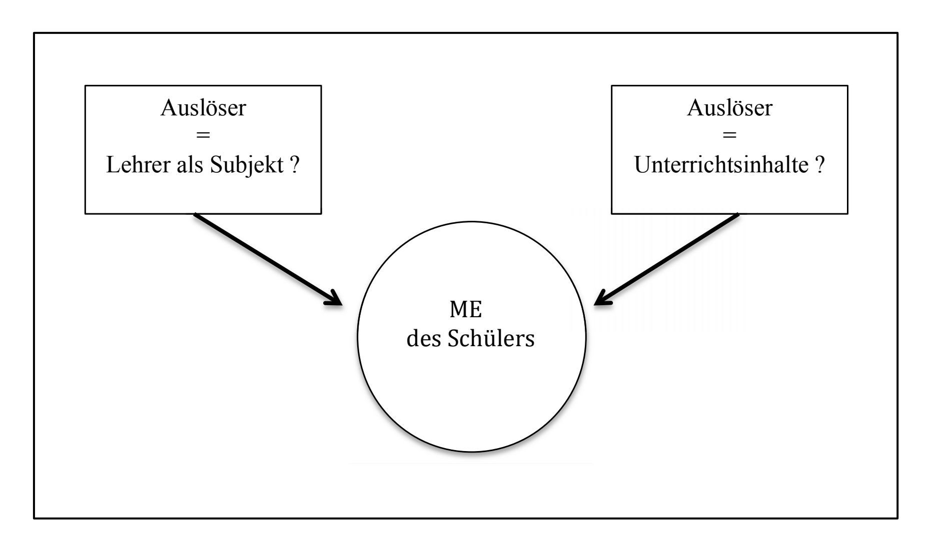


Abbildung 10: Mögliche Auslöser des Musikalischen Enthusiasmus im Musikunterricht

Ist es der Lehrer mit seinem eigenen ME für den Unterrichtsinhalt, so wie es auch in einer von Reziprozität geprägten Situation mit dem ME beschrieben wurde? Oder ist es der Unterrichtsinhalt selbst, der den ME beim Schüler auslöst? Bezogen auf das didaktische Dreieck ist es vorstellbar, dass der ME für den Unterrichtsinhalt über zwei mögliche Wege beim Schüler ausgelöst werden kann.

Fall 1:

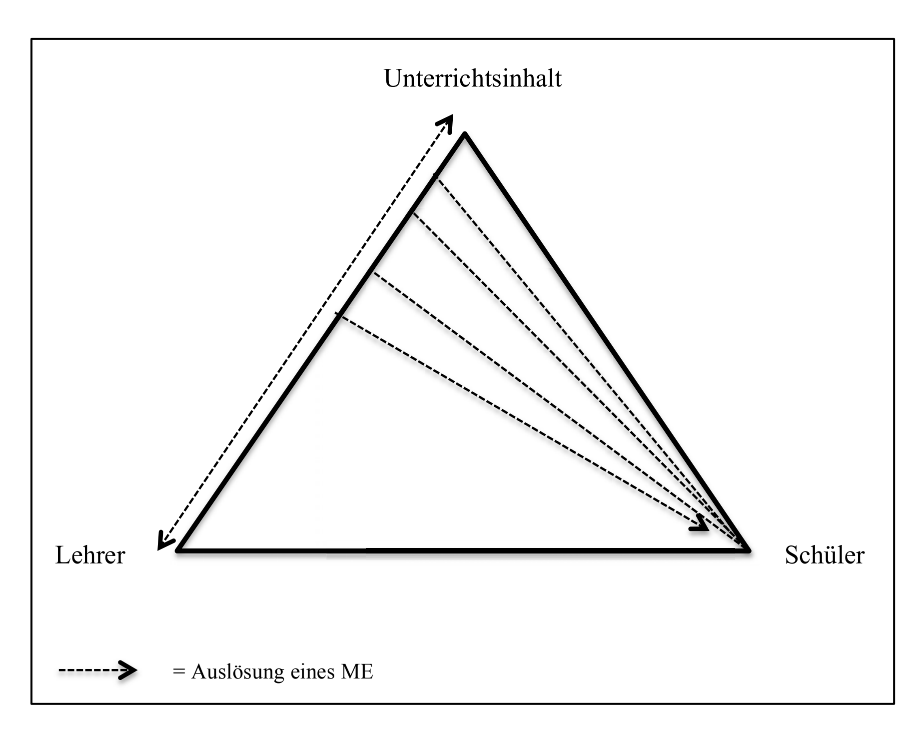


Abbildung 11: Fall 1 der Auslösung des Musikalischen Enthusiasmus innerhalb des Didaktischen Dreiecks

Hier löst die Lehrperson durch den eigenen ME den Unterrichtsinhalt und dessen Vermittlung einen ME beim Schüler aus. Der ME beim Schüler zeigt sich durch Interesse, Neugierde und eine Motivation den Inhalt zu erlernen.

Fall 2:

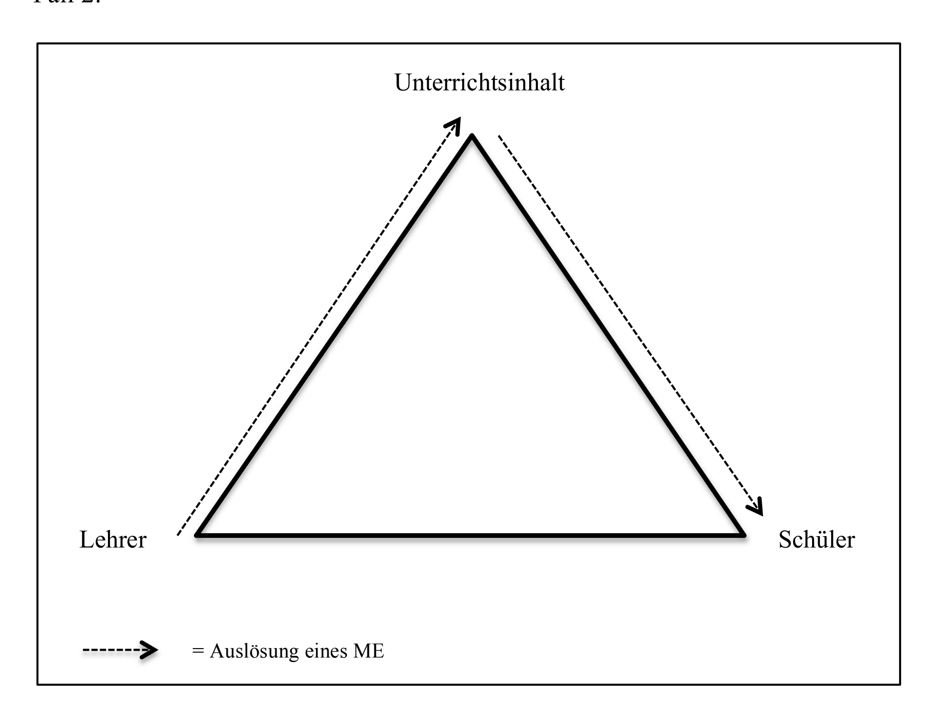


Abbildung 12: Fall 2 der Auslösung des Musikalischen Enthusiasmus innerhalb des Didaktischen Dreiecks

Der Unterrichtsinhalt wird ebenso wie in Fall 1 von der Lehrperson an den Schüler vermittelt. Trotzdem löst dieses in der Situation ausschließlich einen ME für den Unterrichtsinhalt (philosophisch gesehen als ‚Objekt') aus. Die Lehrperson wird vom Schüler nicht besonders wahrgenommen und eher als Vermittler und Ermöglicher der Situation verstanden.

Die Musiklehrer werden innerhalb der empirischen Datenerhebung nicht zu ihrem ME befragt und es wird auch keine Analyse der Unterrichtssituation zu ME durchgeführt. Dennoch soll anhand der Untersuchung erforscht werden, welche Rolle und welchen Einfluss die Lehrkraft auf den ME des Schülers besitzt. Eine natürliche Gewinnung von Daten hierzu wird ermöglicht, da die Lehrkraft nicht im Mittelpunkt der Befragung steht. Die empirischen Ergebnisse werden auf Aussagen zum ME und seine Auslösung durch die Lehrperson im empirischen Teil zusammengefasst.

3.7 Objekte und enthusiasmierende Atmosphären

Die Philosophie beschreibt den Enthusiasmus bereits als eine verbindende und sogar verschmelzende Beziehung von Subjekt und Objekt, so wie es innerhalb der triadischen Beziehung im vorangegangenen Kapitel dargestellt wurde. Die Verschmelzung reicht hin bis zur Ekstase des Subjekts durch eine völlige Hingabe der Menschen zum Objekt. Das Subjekt nimmt ein Objekt in diesen Situationen mit einer uneingeschränkten Konzentration wahr.

Der Philosoph Gernot Böhme beschreibt in seiner neuen Ästhetik diesen primären Gegenstand der Wahrnehmung als ‚Atmosphäre' (vgl. Böhme, 2001, S. 48). Demnach sollte bei der Betrachtung der Subjekt-Objekt-Beziehung im Kontext des ME auch die Atmosphäre, in der ein Enthusiasmus existiert, und deren Einflüsse und Auswirkungen als ein möglicher Faktor zur Förderung des ME nicht außer Acht gelassen werden.

Böhme bestimmt in seiner Theorie den Begriff der Ästhetik vor dem Hintergrund der Subjekt Objekt-Beziehung neu: „Die [...] neue Ästhetik hat es mit der Beziehung von Umgebungsqualitäten und menschlichem Befinden zu tun. Dieses und [...] dasjenige wodurch Umgebungsqualitäten und Befinden aufeinander bezogen sind, das sind die Atmosphären.“ (Böhme, 1995, S. 22f). Böhme verweist weiter darauf, dass es bei der Wahrnehmung von Atmosphären zwischen zwei Formen zu unterscheiden gilt. Die sogenannte Ingressionserfahrung beschreibt eine Atmosphäre als Stimmung, die dem Objekt zwar anmutet, wenn er beispielsweise in den Raum kommt, die jedoch noch nicht seine eigene Stimmung entspricht. Neben der Ingression beschreibt Böhme als eine weitere gegenständliche Erfahrung von Atmosphären, die Diskrepanz. Hier weicht das Subjekt mit seiner eigens mitgebrachten Stimmung von der Stimmung um es herum ab. Als Beispiel führt er die Heiterkeit eines Frühlingsmorgens an, die für das Individuum nicht in dem Maße zu erfahren ist, wenn es selber gerade trauert (vgl. Böhme, 2001, S. 47f). Ingression und Diskrepanz beschreiben die Formen der Auseinandersetzung des Individuums mit Atmosphären. Auch wenn Böhme im Rahmen seiner Differenzierung von Atmosphäre und subjektiver Stimmung den Begriff in diesem Zusammenhang nicht anführt, so kommt man aufgrund der Wechselwirkung von Subjekt und Atmosphäre als Objekt auch nicht um den Begriff der Reziprozität herum. Eine von Enthusiasmus geprägte Atmosphäre kann dazu führen, dass das Subjekt die anmutende Stimmung aufnimmt und, wie man sagt, von der Atmosphäre „angesteckt“ wird. (Zur Beschreibung des Verhältnisses spricht Böhme hier von den „gestimmten Räumen“ und nennt als Beispiel die Melancholie, den Gegenspieler des Enthusiasmus [vgl. a.a.O., S. 49ff]). Hier wirkt die von Enthusiasmus geprägte Atmosphäre als Objekt „ansteckend“ auf das Subjekt. Umgekehrt kann auch der Enthusiasmus eines Einzelnen auf

eine Atmosphäre wirken und damit viele Subjekte erreichen. Sein eigener Enthusiasmus ist etwas, das er in die Atmosphäre als „Gabe“ mit hineingibt. Daher kann man durch diese Wechselhaftigkeit von einer Reziprozität sprechen, die bei der Schaffung einer von Enthusiasmus geprägten Atmosphäre gegeben ist.

Aus verschiedenen Gründen kann der Enthusiasmus also als Charakter einer Atmosphäre definiert werden: „Charakter in diesem Sinne ist die besondere Weise, wie uns etwas affektiv betrifft, und genau das ist mit dem Charakter von Atmosphären gemeint. [...] Wichtig ist [...], dass man den Charakter einer Atmosphäre nur bestimmen kann, indem man sich ihr aussetzt.“ (Böhme, 2001, S. 52). Neben dieser von Böhme angesprochenen Partizipation des Charakters einer Atmosphäre als Bedingung für eine Definition von ihr, erweist sich ein weiterer Punkt als herausragendes Merkmal zur weiteren Bestimmung des ME. Es ist das Momenthafte im Sinne einer Zeithaftigkeit. „In dem, was Atmosphären sind, ist immer ein subjektiver Anteil und sie sind überhaupt nur in aktueller Erfahrung.“(a.a.O.). Der ME wird daher in einer Situation wahrgenommen, sei es alleine oder mit mehreren Personen gemeinsam. Die Situation an sich ist damit das, was ihn belebt und gleichzeitig das Individuum an der Atmosphäre teilhaben lässt, sei es im Kontext von Musik beispielsweise durch die Gesänge im Fußballstadion oder ein Konzert. Die musikalische Erfahrung charakterisiert ihn in der aktuell erlebten Situation und löst ihn aus – oftmals in enthusiasmierenden Atmosphären.

4 Psychologische Theorien im Kontext des Enthusiasmus

In den folgenden Kapiteln wird auf die aktuellen Motivations- und Interessentheorien aus der Psychologie Bezug genommen, die in verschiedener Hinsicht mit dem Enthusiasmus allgemein, und demnach auch speziell mit dem ME, in Verbindung stehen. Sie dienen als theoretischer Hintergrund verwandter Theorien zum Enthusiasmus, die nun vor der folgenden empirischen Datenauswertung vorgestellt werden.

4.1 Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation

Ähnlich wie die Feldtheorie von Kurt Lewin, stützt sich auch die Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Edward L. Deci und Richard M. Ryan auf das Konzept der Intentionalität des Menschen, mit der ein Verhalten begründet wird (Deci & Ryan, 1985). Hierbei ist das Zusammenspiel der kräftigen Einflussnahme durch die Situation als Umfeld von außen (Feldtheorie nach Lewin) und die von der Person selbst ausgerichtete Handlung zur Erreichung einer befriedigenden Erfahrung von entscheidender Bedeutung. Was bewegt ein Individuum zu einer motivierten Handlung? Und unter welchem Grad der Selbstbestimmung geschieht das?

Die Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan beschreibt zu diesem Wechselspiel unterschiedliche qualitative Ausprägungen des motivierten Handelns. Im Gegensatz zu anderen Theorien (Heckhausen & Rheinberg, 1980; Rheinberg, 1998, Eccles et al., 1998), welche die Handlung als ein einheitlich motiviertes Konzept beschreiben, unterscheidet die Selbstbestimmungstheorie nicht nur zwischen motiviertem und amotiviertem Verhalten, sondern schlüsselt auch die intentionalen Handlungen weiter auf als es andere Theorien bisher darlegten (vgl. Deci & Ryan, 1993, S. 223ff).

Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci & Ryan gilt aktuell als eine der führenden Motivationstheorien, weil sie nicht mehr strikt zwischen extrinsischen und intrinsischen Faktoren als Auslöser unterscheidet. Sie ist vielmehr eine organismische Theorie, die immer zur stetigen Integration der menschlichen Entwicklung auffordert und gleichzeitig durch die ständige Interaktion zwischen diesem Prozess und den Einflüssen der sozialen Umwelt eine dialektische Theorie darstellt (vgl. a.a.O.).

K. Wömmel, *Enthusiasmus,* DOI 10.1007/978-3-658-10478-8_4,

Deci & Ryan vertieften im Laufe der Jahre ihre Untersuchungen zur intrinsischen und extrinsischen Motivation. Eine mehrdimensionale Betrachtung der menschlichen Motivation und ihrer Bedingungen rückte mit der Zeit immer mehr in den Vordergrund. Die Forscher fragten sich: In welchem Verhältnis stehen extrinsische und intrinsische Motivation wenn sie keine Antagonisten sind? (vgl. a.a.O., S. 226).

Eine extrinsische Motivation wird durch Anforderungen von außen an das Individuum hervorgerufen. Extrinsische Handlungsweisen treten daher normalerweise nicht spontan auf, sondern geschehen mit dem Ausblick nach einer Handlung etwas Positives zu erreichen. Nachdem man in Experimenten nachgewiesen hat, dass Personen, denen man für ursprünglich durch eine intrinsisch motivierte Handlung nun Belohnungen aussprach und diese dann nach der Belohnung in ihrer Freizeit weniger motiviert waren dieselbe Tätigkeit wiederaufzunehmen, ging man davon aus, dass extrinsische und intrinsische Motivation Gegensatzpaare sind (vgl. a.a.O.). So galt die intrinsische Motivation als selbstbestimmt und die extrinsische Motivation als nicht-selbstbestimmt. Mitte der 1980er Jahre bewiesen jedoch Studien von Deci & Ryan (1985), dass extrinsische und intrinsische Motivation keine Gegensatzpaare sind und sogar auseinander hervorgehen können. Extrinsisch motivierte Verhaltensweisen können durch Prozesse der Internalisierung und Integration in selbstbestimmte Handlungen übergeführt werden. Folgendermaßen überarbeiteten Deci & Ryan ihre Selbstbestimmungstheorie:

Sie differenzierten zunächst die extrinsische Motivation in vier verschiedene Typen (vgl. a.a.O., S. 227). Zum ersten Typ der „externalen Regulation“ zählen alle Verhaltensweisen, auf welche das Individuum keinen direkten Einfluss hat. Er ist daher rein von äußeren Steuerungsfaktoren abhängig und tut weder etwas freiwillig noch handelt er autonom. Der zweite Typ der „introjezierten Regulation“ ist ebenfalls wenig selbstbestimmt, da es sich um Verhaltensweisen handelt, die das Individuum beispielsweise aufgrund einer autoritären Erziehung besitzt. Er handelt daher wenig selbstbestimmt und viel mehr „weil man das so macht“. Beim dritten Typ, der „identifizierten Regulation“, ist schon eine persönliche Wertigkeit für das angestrebte Ziel mit einbezogen. Die Person vollzieht die Handlung zur Erreichung eines Zieles noch nicht aus einer intrinsischen Motivation heraus. Hier gibt es jedoch reizvolle Bedingungen, die das Individuum zur Handlung veranlassen oder über die es einem Druck von außen standhält. Die „integrierte Regulation“ ist die Form der extrinsischen Motivation mit dem höchsten Grad an Selbstbestimmung. Zwar wird die Motivation zur Handlung immer noch von außen, sprich vom sozialen Umfeld aus, gegeben, jedoch identifiziert sich das Individuum mit dem sozialen Umfeld und integriert es in das kohärente Selbstkonzept.

Im Gegensatz zur extrinsischen Motivation beinhaltet die intrinsische Motivation „Neugier, Exploration, Spontanität und Interesse an den unmittelbaren Gegebenheiten der Umwelt“ (a.a.O., S. 225). Sie steht daher dem Enthusiasmus sehr nahe, da die intrinsische Motivation durch ihn hervorgerufen wird. Dem Enthusiasmus steht, neben der intrinsisch motivierten Handlung, nach Deci & Ryan eine weitere Handlung sehr nahe. Es ist die „autothelische“ Handlung, so wie sie der Psychologe Mihály Csikszentmihalyi (*1934) im Rahmen seiner Flow-Theorie (1975) beschreibt, „um die spontane Erfahrung dieser Art freudvollen Tuns zu kennzeichnen“ (Deci & Ryan, 1993, S. 225). Die bekannte Theorie wird, ähnlich wie das Interesse, in einem verwandtschaftlichen Verhältnis zum Enthusiasmus vermutet. Es lädt dazu ein, dieses Verhältnis weiter zu erforschen. Hierzu bedürfte es jedoch einer ausführlichen Vorstellung und Untersuchung der Theorie im Kontext des Phänomens Enthusiasmus. Auf dieses wird aufgrund der Konzentration ausschließlich auf das Interesse und seine Theorien der Interessenforschung an dieser Stelle bewusst verzichtet. Deci & Ryan sehen die Quelle und den Ursprung dieser freigesetzten Energien als Grundvoraussetzung für die Motivation und als eine viel komplexere grundsätzliche Gegebenheit, als es bisherige Motivationsforscher getan haben. Letztere gingen einfach davon aus, dass der Mensch über hinreichende psychische Energie verfügt. Nach der Theorie der Selbstbestimmung ist der Mensch für seine selbstbestimmten Handlungen auf drei Energiequellen angewiesen, welche die Prozesse beeinflussen, mit deren Hilfe der Mensch seine Triebe und Emotionen autonom steuert. Deci & Ryan fassen diese Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit für die Motivationsforschung so neu zusammen:

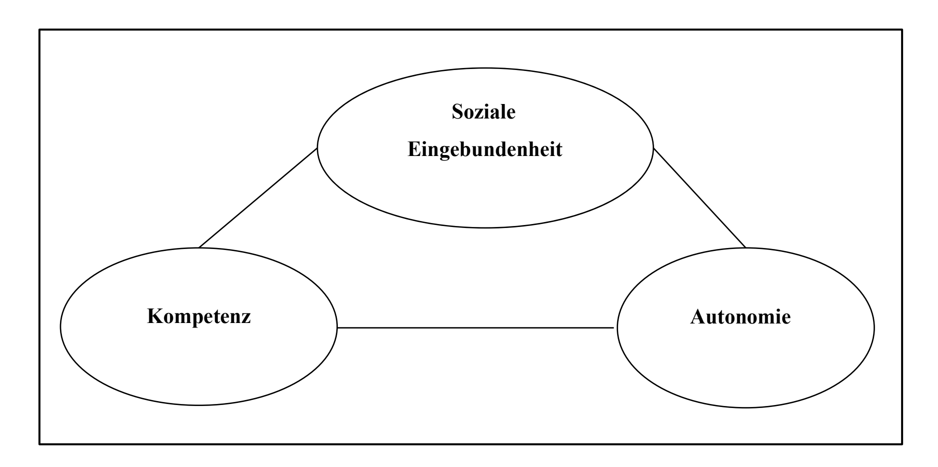


Abbildung 13: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation (nach Deci & Ryan, 1993)

„Autonomy refers to the desire to be self-initiating and to have a sense of acting in accord with one's own sense of self“ (Deci, 1998, zitiert nach Daniels, 2008, S. 40). Demnach muss ein Mensch selbstbestimmt und frei handeln können, sodass er die Wirksamkeit seines eigenen Handelns erlebt und sich aktiv und autonom fühlt. Für das Umfeld bedeutet dieses, einen ausreichenden Raum an Freiheit zu schaffen, damit der Einzelne sich mit seinem Handeln autonom fühlt. Autonomie meint jedoch nicht, dass das Individuum völlig frei von allem ist. Viel mehr bedeutet es, dass das Umfeld ihm einen angemessenen Freiraum zum selbstbestimmten Handeln gibt und sich das Individuum gleichzeitig im gegebenen sozialen Umfeld geborgen fühlt. Daher ergibt sich bereits zwischen diesen beiden Grundbedürfnissen eine Wechselbeziehung, da sie auf einem permanenten Austausch zwischen Individuum und sozialem Umfeld basiert, um das Grundbedürfnis ausreichend und immer wieder neu zu erfüllen.

Die eigene Autonomie ist auch für das zweite zu erfüllende Grundbedürfnis, die Kompetenz, wichtig, was beide als psychologische Grundbedürfnisse ebenso in ein wechselseitiges Verhältnis stellt. Um die eigene Kompetenz und deren Wirksamkeit zu spüren, muss das Individuum selbstständig handeln können und die Konsequenzen seines Handelns nachvollziehen „Competence refers to the desire to feel efficacious, to have an effect on one's environment, and to be able to attain valued outcomes“ (a.a.O.). Deci & Ryan leiten aus der Kompetenz und der intrinsischen Motivation einen Zusammenhang her. Demnach fühlt sich ein Mensch intrinsisch motivierter, je höher das eigene Erleben seiner Kompetenz in

einem Bereich ist. Hierbei kommt es stark auf die Rückmeldung an (vgl. Daniels, 2008, S. 31).

Das letzte Grundbedürfnis der Sozialen Eingebundenheit beinhaltet das Bedürfnis eines jeden Menschen, sich in seinem Umfeld sozial geborgen zu fühlen. „Relatedness refers to the desire to feel connected to others, to experience love, or care for and be cared for by others“ (a.a.O.). Durch die soziale Eingebundenheit wird die Person gleichzeitig von ihrem Umfeld wahrgenommen. So wird ihr damit ausreichend Raum für die eigene Autonomie, die Erfahrung der eigenen Kompetenz und damit ein selbstbestimmtes Handeln ermöglicht.

„Empirische Befunde […] belegen, dass eine auf Selbstbestimmung beruhende Lernmotivation positive Wirkungen auf die Qualität des Lernens hat“ (Deci & Ryan, 1993, S. 223). Aufgrund der intrinsischen Motivation bei einem ausgelösten Enthusiasmus ist diese Motivationstheorie auch in Hinblick auf den ME interessant: Wenn ein ausgelöster Enthusiasmus ein gesteigertes Interesse impliziert und damit eine intrinsische Motivation für etwas gegeben ist, dann müssen diese psychologischen Grundbedürfnisse als Faktoren in Anlehnung an die Theorie von Deci & Ryan erst recht gegeben sein, um einen ME als zweite Stufe, die über ein normales Interesse hinausgeht, auszulösen.

4.2 Aktuelle Interessentheorien

Die ersten Interessentheorien von Herbart (1806), Dewey (1913), und Lunk (1926) waren Vorläufer der heutigen Motivations- und Interessenforschung. Früher wurde das Interesse ausschließlich als ein dispositionales Persönlichkeitsmerkmal, welches auf bestimmte Tätigkeitsbereiche gerichtet ist, verstanden. Heutzutage wird in der pädagogisch-psychologischen Interessen-forschung generell zwischen zwei bedeutenden Forschungsperspektiven unterschieden (vgl. Daniels, 2008, S. 16). Die Psychologin Zoe Daniels beschäftigt sich in ihrer Veröffentlichung zur „Entwicklung schulischer Interessen bei Jugendlichen“ (2008) eingehend mit den aktuellen Interessen-theorien. Da bei einem Enthusiasmus von einem „gesteigerten Interesse“ gesprochen wird, gilt es zunächst, sich zu fragen, in welcher Beziehung das Interesse zum Enthusiasmus steht. Im Rahmen einer Studie, in der eine strukturorientierte Perspektive im Vordergrund steht, werden über einen längeren Zeitraum konstante individuelle oder persönliche Interessen untersucht. Hier wird zwischen diversen Interessen unterschieden, sowohl in der Freizeit als auch im Beruf.

Geht man jedoch von einer prozessorientierten Perspektive aus, so wird untersucht, wie das Interesse einer Person als Zustand entsteht. Hierbei wird zwischen einem situativen Interesse, das durch eine Reizaufnahme entsteht, und

einem aktualisierten Interesse, das ein bereits existierendes individuelles Interesse durch einen Reiz erweckt, unterschieden (vgl. Krapp, 1992a, zitiert nach Daniels, 2008, S. 18).[6]

Auf die verschiedenen Interessenkonstrukte nach Daniels wird im Folgenden ausführlich eingegangen, um neben den unterschiedlichen Definitionsansätzen gleichzeitig zu erklären, wie sich der Enthusiasmus, und hier speziell der ME, von Interesse unterscheidet. Hierzu reicht es für das folgende Kapitel, von der schlichten Annahme auszugehen, dass bei einem ausgelösten ME ebenfalls ein (gesteigertes) Interesse vorhanden ist, da ein Enthusiasmus ohne Interesse nicht denkbar ist.

Zunächst folgt eine ausführliche Beschreibung des Interessenkonstrukts der Münchener Gruppe (Krapp, Schiefele & Wild, Prenzel, Hidi & Renniger et al.), danach das Konzept der bereichsspezifischen Interessen nach Todt und zum Schluss das topologische Interessenmodell der Kieler Gruppe, die sich durch ein pädagogisch-didaktisches Konzept von der Münchener Gruppe (Krapp & Prenzel, 1992) absetzen. Nach der Vorstellung dieser verschiedenen Interessentheorien ergibt sich daraus abschließend eine Definition des ME, unter besonderer Beachtung des Person-Gegenstand-Bezugs im pädagogisch-didaktischen Umfeld.

4.2.1 Das Interessenkonstrukt als eine Personen-Gegenstand-Konzeption

Die Münchener Gruppe um Andreas Krapp und Manfred Prenzel (1992) hat sich vor dem Hintergrund der bereits vorgestellten Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Deci & Ryan (1993) innerhalb der Interessenforschung besonders mit der Person, bei der Interesse ausgelöst wird und dem auslösenden Gegenstand, beschäftigt. Im Gegensatz zu Deci & Ryan erforscht Krapp in Hinblick auf das Interesse stärker den Bezug zwischen Person und Gegenstand als Umweltfaktoren, welche gegeben sein müssen damit ein Interesse ausgelöst wird.

Wie bereits im ersten Teil der Arbeit vorgestellt, spricht die Philosophie beim Enthusiasmus ebenfalls von der Relation zwischen Person und dem Auslöser für den Enthusiasmus, nur dass sie nicht von Gegenstand sondern von „Objekt“ und daher von einer Subjekt-Objekt-Beziehung spricht. Diese gleiche Beziehung beschreibt Krapp innerhalb seiner Interessenforschung als Personen-Gegenstands-Relation. Dass sich auch Krapp mit seiner Forschung auf die Selbstbestimmungstheorie der Motivation beruft, und diese relationale Kon-

[6] In der Literatur wird in verschiedenen Veröffentlichungen neben der Bezeichnung ‚situational’ auch öfter das gleiche Interesse mit ‚situativ’ beschrieben. Im Folgenden wird zur Vereinheitlichung immer von einem ‚situativen’ Interesse gesprochen.

struktebene auch beim Interesse in der Auslösungsphase von Bedeutung zu sein scheint, sind Gründe dafür, dass das Interesse nach dem Personen-Gegenstand-Konstrukt erklärt wird. Ausgangspunkt der Personen-Gegenstandskonzeption ist die grundsätzliche Feststellung, dass im Leben eines Menschen ein ständiger Austauschprozess zwischen Individuum und Umwelt stattfindet (vgl. Krapp, 1992a, S. 304). Ältere Entwicklungstheorien wie die bereits in Kapitel 3.3.2 erwähnte Feldtheorie von Kurt Lewin und auch neue psychologische Theorien in der Musikpädagogik (‚Semiotischer Funktionskreis' nach Spychiger, 2001) belegen dieses. Krapp versteht unter dem Begriff „Gegenstand" hier nicht nur „reale" Gegenstände, sondern ebenso „Sinn- und Bedeutungseinheiten [...] Sachverhalte in der Lebenswelt eines Menschen, über die Wissen erworben und ausgetauscht werden kann" (a.a.O., S. 305). Daher befindet sich das Individuum stehtig in vielen Personen-Umwelt-Relationen, „Interesse [jedoch] bezeichnet eine bedeutungsmäßig herausgehobene Person-Gegenstands-Relation." (a.a.O., S. 307). Unter dem Begriff des Personen-Gegenstand-Bezugs versteht Krapp eine „relativ dauerhafte (stabile) und situationsübergreifende (generalisierte) Relation einer Person zu einem Gegenstand im Sinne eines habituellen oder dispositionalen Persönlichkeitsmerkmals" (a.a.O.).

4.2.2 Situatives und individuelles Interesse

Krapp et al. unterscheiden zwischen zwei verschiedenen Quellen der Handlungsverursachung. Interesse kann demnach zum einen von „innen" hervorgerufen werden und wird im ausgelösten Moment dann als ein aktualisiertes Interesse und generell als ein individuelles Interesse bezeichnet, sofern ein Interesse für den Gegenstand bereits vorhanden ist. Hingegen spricht man von einem situativen Interesse, wenn dieses bisher nicht vorhanden war und erst und ausschließlich in einer Situation ausgelöst wird (vgl. Krapp, 1992a, S. 309).

Krapp verweist in Zusammenhang mit dem ausgelösten Interesse auf weitere einflussreiche Faktoren wie die Interaktionen mit Freunden in der Klasse (peers), die Bewertungen des Gegenstandes durch das Individuum und die Vorbildwirkung anerkannter „Modelle" wie zum Beispiel Lehrer (vgl. a.a.O.).

Das situative Interesse bezieht sich auf konkrete Interessenhandlungen und wird als ein einmaliger situationsspezifischer motivationaler Zustand beschrieben. Daher ist dieses für das aktive Handeln im Musikunterricht auch für den ME unter auslösungsspezifischen Aspekten relevant. Das individuelle Interesse steht innerhalb der persönlichkeitsspezifischen Disposition (vgl. a.a.O., S. 316) hingegen in einem ergänzenden Verhältnis zur Interessenhandlung. Für Krapp bilden diese beiden Komponenten des situativen und individuellen bzw. aktuali-

sierten Interesses daher die beiden Komponenten seines Interessenkonstrukts (vgl. Daniels, 2008, S. 17). „Zwischen beiden Aspekten des Interesses besteht eine enge Wechselwirkung“ (a.a.O.).

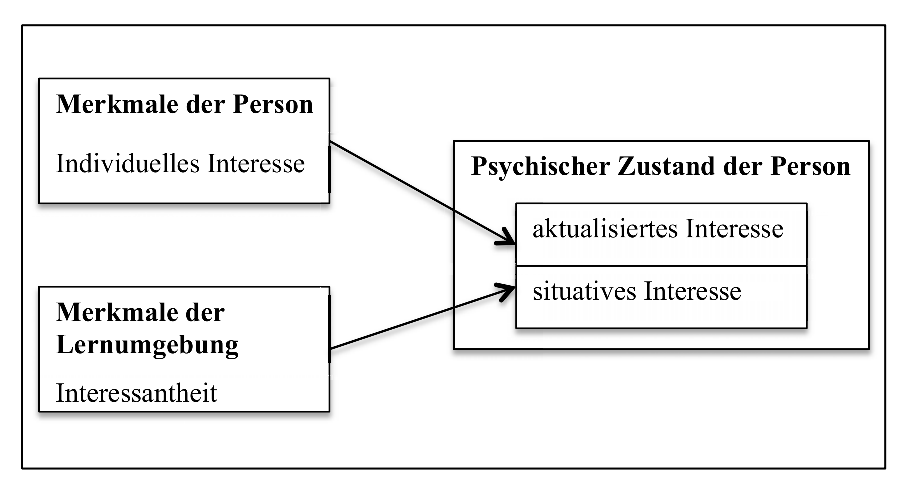


Abbildung 14: Struktur des Interessenkonstrukts (Krapp 1992a, zitiert nach Daniels, 2008, S. 18)

Doch wie entwickelt sich ein situatives Interesse? Daniels betont, dass nach Krapp das situative Interesse nicht von einer individuellen Präferenz für einen bestimmten Gegenstand, sondern viel mehr die Interessantheit des Gegenstands in einer konkreten Situation ausschlaggebend dafür ist, dass sich das Individuum einem Gegenstand zuwendet (vgl. a.a.O., S. 19). Es ist eine anfängliche Zuwendung zu einem Sachverhalt, die der Neugier sehr ähnlich ist und sich unter bestimmten Bedingungen zu einer Lernmotivation entwickeln kann (vgl. a.a.O.). Im Gegensatz zur eigenen Neugierde steht bei einem situativen Interesse jedoch im Vordergrund, dass dieses durch den Gegenstand selbst hervorgerufen wird (vgl. Schiefele & Wild, 2000, zitiert nach Daniels, 2008, S. 20).

Als erste Voraussetzung führt Krapp den Anreiz von außen an, der gegeben sein muss, damit die Person mit dem möglichen Gegenstand in Kontakt kommt. Das ist zunächst eine fremdgesteuerte Handlung, die dann dazu führen kann, dass die Person mit dem Gegenstand später selbstbestimmt umgeht: „Die Auseinandersetzungen mit dem u.U. neuen Gegenstand rufen Erlebnisweisen hervor und führen zu Erfahrungen, die das Individuum veranlassen, sich zu einem späteren Zeitpunkt von selbst, ohne äußere Anreize und ohne extern gesteuerte

Handlungsveranlassung, erneut mit dem Gegenstand zu befassen [...]. [Das] kann einen Internalisierungsprozess in Gang setzen, an dessen Ende die Person ein „echtes“ dispositionales Interesse erworben hat.“ (Krapp, 1992a, S. 323). Krapp bezieht sich nun auf die verschiedenen Stufen der externen Motivation nach Deci & Ryan (vgl. a.a.O., S. 324), nach der auf drei Stufen ein extrinsisch motivationaler Anreiz zu einem intrinsischen Handlungsreiz geworden ist. Diese Stufen wurden im Rahmen der Vorstellung der Motivationstheorie nach Deci & Ryan bereits vorgestellt (Kapitel 4.1), auf die sich auch Krapp innerhalb seiner Forschung kontinuierlich bezieht.

Das ‚individuelle Interesse’ beschreibt eine dauerhaft verankerte Relation der Person zum Gegenstand, während die Interessenhandlung eine konkrete Situation beschreibt, in der die Person sich bewusst und daher intentional (Krapp führt hier auch das Beispiel des intentionalen Lernens auf) mit dem Gegenstand in einem bestimmten Kontext auseinandersetzt (vgl. a.a.O., S. 308). Der Gegenstand des persönlichen Interesses ist nicht wie bei der Interessenhandlung relativ verhaltensnah konstruiert, sondern kann auf einer generalisierten und abstrakteren Ebene beschrieben werden (vgl. a.a.O., S. 317). Es handelt sich um „Sinneinheiten in der Struktur des Weltwissens einer Person [...], die bedeutungsmäßig herausgehoben sind.“ (a.a.O.). Auch wenn das individuelle Interesse an einem Gegenstand aufgrund seiner Feinstruktur sehr verschieden ist, so betont Krapp, dass es bereits auf der mittleren Ebene der Abstraktion Annäherungen durch vergleichbare Interessen innerhalb eines sozialen Kontextes geben kann. Hier wählt Krapp an erster Stelle für den Gegenstandsbereich ein eingängiges Beispiel aus dem musikalischen Bereich: „So werden vermutlich viele Musikliebhaber darin übereinstimmen, daß sich ihr Interesse v.a. auf einen Teilbereich der Musik konzentriert und auch die bevorzugten Auseinandersetzungsformen durchaus vergleichbar sind.“ (a.a.O., S. 318)

Für die generelle Betrachtung fast aller Interessensgegenstände führt Krapp (a.a.O.) drei Komponenten auf, die für eine Analyse verwendet werden können. Als reale Objekte des Interessengegenstandes sind hier beispielsweise Musikinstrumente für das Musikinteresse von Krapp genannt. Eine weitere Komponente sind die Tätigkeiten und Auseinandersetzungsformen, denn auch das Wissen und die Kompetenz zur Bewältigung interessengeleiteter Aufgaben gehört dazu (vgl. a.a.O., S. 319). So zählen hierzu beispielsweise das Hören von Musik oder das Spielen eines Instruments. Diese Tätigkeiten machen den Kernbestand des Interesses aus (vgl. a.a.O.). Je nach der vorausgegangenen Auseinandersetzung mit dem Interessengegenstand untergliedert eine Person den Gegenstandsbereich des Interesses in Probleme oder Themengebiete. Sie sind nach Krapp daher Dimensionen der gegenstandsspezifischen Wissensorganisation und bilden die dritte und letzte Komponente seiner systematisch gegliederten Analyse der Interessen-

gegenstände.

Das individuelle Interesse zeichnet sich durch gleiche Merkmale wie die Interessenhandlung aus. So gibt es nach Krapp sowohl für die Interessenhandlung als auch für das persönliche Interesse kognitive, emotionale und wertbezogene Merkmale. Für den kognitiven Bereich bedeutet das, dass die Person mit einem persönlichen Interesse an einem Gegenstand über ein relativ hochentwickeltes Wissen im Themengebiet verfügt. Durch die zahlreichen positiven Erfahrungen im Umgang mit dem Interessengegenstand entsteht bei der Person eine emotional positive Einschätzung der Situation. Und dieser durch das Interesse erzeugte besondere Wertbezug wird von Krapp als drittes Bestimmungsmerkmal hervorgehoben, da die Interessen in der „individuellen Wertehierarchie“ einen „herausgehobenen Platz“ einnehmen (a.a.O., S. 320). Nach Krapp kann die interessengeleitete Auseinandersetzung mit dem Gegenstand auch als eine zielorientierte Handlung beschrieben werden, wenn das Individuum frei über seine Zeit verfügen kann (vgl. Daniels, 2008, S. 21).

Wenn man davon ausgeht, dass es bei einer Person keinen Enthusiasmus für einen Gegenstand ohne ein gleichzeitiges Interesse für diesen Gegenstand gibt, und daher das Interesse eine Voraussetzung für den Enthusiasmus bildet, so gilt es sich zu fragen, inwiefern sich die Ergebnisse aus der von Krapp vorgestellten Interessenforschung auf die Erforschung des ME anwenden lassen. In Bezug auf die Abgrenzung zu anderen verwandten Phänomenen wie Neugierde, Aktivierung oder intrinsischer Motivation grenzt Knapp das Interessenkonstrukt von anderen Konstrukten zu den oben genannten Phänomenen ab. Das Interessenkonstrukt unterscheidet sich aufgrund der Inhalts- bzw. Gegenstandsspezifität des individuellen Interesses von anderen Modellen. Hier zeigt sich erneut die enge Beziehung von Interesse und Enthusiasmus. Der Enthusiasmus ist ebenso inhalts- bzw. gegenstandsbezogen wie das Interesse und grenzt sich demnach genauso von Neugierde oder intrinsischer Motivation ab.

Wie kommt es dazu, dass sich eine Person mit einem Gegenstand identifiziert und ihn langsam zum Kriterium der eigenen Identität macht? So fragt Krapp nach den Auslösern für ein individuelles Interesse. Gleiches gilt sich auch für den Enthusiasmus zu fragen: Wie kommt es dazu, dass sich eine Person für einen Gegenstand begeistert und vielleicht sogar eine Leidenschaft für ihn entwickelt? Krapp führt, wie bereits oben erwähnt, zwar die Stufen auf, nach denen extrinsische Motivation in intrinsische nach Deci & Ryan übergeht, jedoch nennt er keine weiteren Vorschläge zu einer umfassenden Bestimmung der möglichen Auslöser für Interesse. Welche Rolle spielt das soziale Umfeld? Wie stark hängt die Auslösung eines Interesses für Musik beim Schüler vom Lehrer ab? Krapp unterbreitet in seinem Personen-Umwelt-Interessenkonstrukt Vorschläge zur Definition sowohl für die Interessenhandlung als auch für das persönliche Inte-

resse. Alle drei Merkmalskategorien sind auch für den ME anwendbar: Ein ME kann zu einer Erhöhung der kognitiven Komplexität führen. Die emotionale Tönung ist vermutlich beim ausgelösten ME ebenfalls anregend. „Dazu gehören emotionale Qualitäten wie Freude, angenehme Spannung oder das Gefühl des „Ganz-in-der-Sache-Aufgehens“ im Sinne des Flow-Erlebens“ (Krapp, 1992a, S. 310). So beschreibt Krapp die positive emotionale Tönung. Auch der Wertaspekt ist auf den ME übertragbar. So wird eine von einem ME geprägte Handlung einer anderen Beschäftigung vorgezogen, was nach Krapp beim Interesse auf das Merkmal der Selbstintentionalität verweist.

Es bleibt festzuhalten, dass alle Vorschläge aus der Interessenforschung von Krapp für die Erforschung des ME verwendbar sind, da sowohl allgemein der Enthusiasmus oftmals mit einem „gesteigerten Interesse“ definiert wird als auch das Interesse in jeglicher Hinsicht als Voraussetzung für einen Enthusiasmus angesehen werden kann.

Da die Unterscheidung zwischen einer individuellen und einer situativen Interessenhandlung für die Psychologie bereits erforscht wurde, stellt sich nun die Frage: Gibt es auch einen situativen und einen individuellen ME?

Vor dem Hintergrund eines von ME geprägten Musikunterrichts wirft dieser Kontext ebenso die Frage auf, ob ein individuelles und ein situatives Interesse Vorläufer für den ME sein können. Ein situatives Interesse gibt schließlich dem Musiklehrer die Möglichkeit, das bisher noch nicht vorhandene individuelle Interesse für den Unterrichtsinhalt beim Schüler zu wecken: „[...] eine interessenorientierte Auseinandersetzung [kann] auch dort angeregt werden [...], wo ein persönliches Interesse (noch) nicht besteht und durch den Unterricht erst ‚geweckt’ werden soll“ (a.a.O., S. 309). Auf diesen Aspekt wird am Ende der Ergebnispräsentation vor dem Hintergrund der erhobenen Daten und ihrer Auswertung erneut eingegangen (Kapitel 6.10.1).

Ein weiteres Interessenmodell von Hidi und Renniger (1996) beschreibt den Übergang von einem situativen in ein individuelles Interesse in Form eines vierphasigen Stufenmodells: Die erste Stufe ist ein hervorgerufenes situatives Interesse (triggered situativ interest). Auf der zweiten Stufe steht ein aufrechterhaltenes Interesse (maintained situativ interest). Das individuelle Interesse beginnt nach Hidi und Renniger auf der dritten Stufe (emer-ging individual interest) mit einem entstehenden Interesse und führt auf der letzten Stufe zu einem gut entwickelten individuellen Interesse (well-developed individual interest). Auch in diesem Modell wird betont, dass der Ausbau eines Interesses eine Umwelt voraussetzt, die Gelegenheiten zur dessen Verfolgung bietet. Ansonsten kann das Interesse zurückgehen oder gar verschwinden (vgl. Daniels, 2008, S. 19).

4.2.3 Bereichsspezifische Interessen nach Todt

Todt unterscheidet, ebenso wie die Münchener Gruppe, das Interesse in ein rein dispositionales Persönlichkeitsmerkmal (trait) und ein situatives Interesse (state) (vgl. Daniels, 2008, S. 25). Seine Forschungsergebnisse heben sich jedoch von der Münchener Gruppe ab, indem er das individuelle Interesse in allgemeine, spezifische und situative Interessen unterteilt (vgl. a.a.O.):

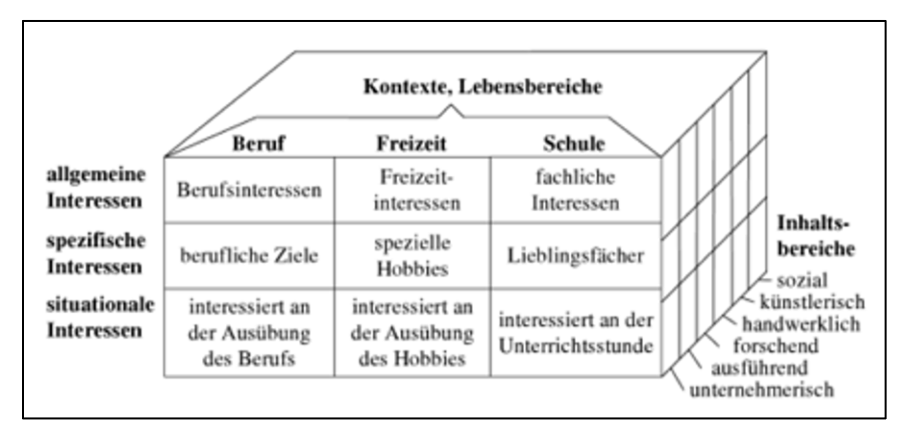


Abbildung 15: Interessenmodell nach Todt, Drewes und Heils (1991) (nach Daniels, 2008, 2008, S. 26)

Das mehrdimensionale Modell beschreibt sehr gut die Verbindung des Interessenkonstrukts mit dem jeweiligen Kontext und Inhaltsbereich. Nach Todt handelt es sich um verallgemeinerte Handlungstendenzen, die sich in enger Wechselwirkung zur kognitiven Entwicklung und zur Entwicklung des Selbstbildes differenzieren (vgl. a.a.O.). Im Gegensatz dazu beziehen sich spezifische Interessen auf bestimmte Gegenstände, Tätigkeiten oder Erlebnisse innerhalb eines allgemeinen Interessenbereichs. Sie entwickeln sich aufgrund konkreter Anregungen und/oder Gelegenheiten sowie wiederholten befriedigenden Handlungen, die mit diesen unterschiedlichen Interessen auftreten können. „Die Interessen in den Lebensbereichen Schule, Freizeit und Beruf müssen dabei nicht immer unmittelbar miteinander zusammenhängen“ (Daniels, 2008, S. 27). In diesem Punkt ist der Musikunterricht ein hervorragendes Beispiel dafür, dass es kein anderes Fach gibt, mit dem sich die meisten Schüler in ihrer Freizeit freiwillig und so zeitintensiv beschäftigen (Heß, 2011, S.2ff). Nach Todts Modell ist jedoch im Bereich Musik von einer großen Diskrepanz zwischen den allgemeinen, spezifischen und

situativen Interessen im Kontext von Freizeit und Schule (horizontaler Vergleich) bei Jugendlichen auszugehen. Was Todt in seinem anschaulichen Modell hingegen nicht verdeutlicht, ist die entwicklungspsychologische Komponente im Sinne einer zeitlichen Entwicklung. Geht man von einem interessierten Schüler im Musikunterricht aus, wo auf der einen Seite ein situatives Interesse für Musik hervorgerufen wird und auf der anderen Seite ein von musikalischer Leidenschaft zu einem Berufsziel hingeführter Berufsmusiker dargestellt wird, so müsste das Modell umgekehrt aufgebaut sein, um ebenso eine zeitliche Entwicklung innerhalb dieses Modells aufzeigen zu können.

4.2.4 Das topologische Interessenkonstrukt

Daniels führt bei der Vorstellung der verschiedenen aktuellen Interessenkonstrukte das Modell der Kieler Gruppe (Hoffmann, Häußler & Lehrke, 1998) als Letztes auf, da auch sie ihren Ansatz mit dem psychologischen Interessenmodell der Kieler Gruppe verbindet. Sie geht stärker auf den tätigkeitsbezogenen Aspekt ein, der ein Interesse hervorruft. Im Rahmen einer Studie zur physikalischen Bildung entwickelten sie ein Interessenmodell mit drei Dimensionen: 1. Interesse am Kontext, 2. Interesse an einem bestimmten (hier physikalischen) Inhalt, 3. Interesse an einer bestimmten Tätigkeit in diesem Zusammenhang. Sowohl die Tatsche, dass die Studie in einem pädagogischen Kontext entstand als auch, dass der Musikunterricht ebenso ein stark tätigkeitsbezogenes Schulfach sein kann, machen die Ergebnisse der Kieler Gruppe auch für den ME interessant. Abschließend entwickelte die Kieler Gruppe für das Fach Physik sogar drei verschiedene Interessentypen: 1. Ein Schülertyp, der an einem breiten Spektrum der mathematischen Physik interessiert ist, 2. ein Schülertyp, der sich in erster Linie für die Anwendungen der Physik im Kontext von Mensch und Natur interessiert und 3. ein Schülertyp, der an einer Diskussion der gesellschaftlichen Bedeutung der Physik interessiert ist und gleichzeitig Desinteresse an der „harten" Physik zeigt.

Zusammenfassend lässt sich nach Daniels feststellen, dass alle Interessenkonstrukte zwischen einem individuellen und einem situativen Interesse unterscheiden, wobei Letzteres durch die wichtigen äußeren Umweltbedingungen hervorgerufen wird. Dem individuellen Interesse hingegen wird stets ein intrinsischer Charakter zugesprochen und es besteht aus gefühlsbezogenen und gefühlsneutralen Komponenten. Lediglich die Bereiche bzw. Dimensionen, in denen sich das Interesse durch einen Auslöser in Form eines Gegenstands entwickeln kann, werden in der Forschung unterschiedlich benannt. Daniels weist weiter darauf hin, dass die bereits vorgestellte Selbstbestimmungstheorie der Motivati-

on aus dem Bereich der Lernmotivation wie auch die Konstrukte anderer intrinsisch motivierter Verhaltensweisen in einer engen Beziehung zu den vorgestellten Interessenkonstrukten stehen. Ebenso gilt das für den ME. Da er aufgrund seines intrinsischen Charakters immer wieder nahe den Konstrukten der intrinsischen Motivation, der Neugierde, des Interesses und auch der Leidenschaft anzusiedeln ist, ist es bedeutsam, ihn per definitionem von diesen wissenschaftlich abzugrenzen. Bisher sind hierzu jedoch keine Forschungsergebnisse aufzufinden.

4.2.5 Warum wir den Musikalischen Enthusiasmus brauchen

Der bereits erwähnte Missbrauch des Enthusiasmus im vergangenen Jahrhundert trägt sicherlich auch dazu bei, dass der Begriff bis heute in der Pädagogik nicht seinen richtigen wissenschaftlichen Platz eingenommen hat. Innerhalb der Handlungsebene kann man sich daher nach der Begründung für den Enthusiasmus im Unterricht auch fragen: „Darf man begeistern wollen? Ist der Wille zur Begeisterung nach den katastrophalen Massenenthusiasmen im Faschismus und Kommunismus noch legitimierbar?“ (Bösel et al., 2010, S. 21). Als Philosoph bezieht sich Bösel nicht auf pädagogische Situationen, sondern auf politische Ereignisse der Vergangenheit, in denen ein Subjekt den Willen besaß, auf andere begeisternd einzuwirken. Doch ist es nicht auch das Ziel des Lehrers, die Schüler für die Lerninhalte zu begeistern? Der Philosoph begründet mit den politischen Ereignissen der Vergangenheit, dass es heutzutage schwierig bis unmöglich ist, einen positiven Bezug zwischen Denken und politischem Enthusiasmus herzustellen. Auch wenn in der Philosophie von der „schönen Seele“ die Rede ist, und dieses vielleicht etwas zu abstrakt ist, um es auf den pädagogischen Kontext anzuwenden, so beschreibt sie jedoch die Weitergabe eines „guten“ Enthusiasmus durch eine „schöne Seele“: [...] über jene Kunstfertigkeit [zu verfügen], die es ihm erlaubt, bei Anderen eine ähnliche Prozessualität der Intensitätssteigerung auszulösen oder zumindest zu fördern.“ (Bösel, 2008, S. 178). Diese ‚Ansteckung’ zum Enthusiasmus ist eine der bedeutendsten Eigenschaften des (Musikalischen) Enthusiasmus in der Pädagogik. In Bezug auf eine pädagogische Unterrichtssituation soll anhand eines Zitates aufgezeigt werden, dass sich auch Lehrer heutzutage die Frage nach ihrem eigenen Willen zur Begeisterung und ihrem Umgang damit stellen: „Wie kann ich einem Schüler sagen, dass er sich dafür begeistern soll, wenn er gar keinen Sinn darin sieht. Natürlich kann ich sagen: Du musst es machen, weil ich das sage. Bums aus. Einfach so die Machtkarte [...]..“ (Wömmel, 2009, S. 76). Der Musiklehrer spricht von der „Machtkarte“, jedoch führt er die erweckte Begeisterung für den Lerninhalt als eine Begründung an, die eine Sinnhaftigkeit impliziert und sich damit auch für den

Schüler erschließt. Die Aussage eines Musiklehrers zu seinem Umgang mit dem ME belegt, dass sich Lehrer selbst nach ihrem eigenen ME und Begeisterungswillen fragen müssen. Darf ich als Lehrer begeistern wollen? Das ist für den ME in didaktischer Hinsicht eine zentrale Frage. Die Antwort für die Musikpädagogik und den angemessenen Stellenwert in der Bildung zur Vermittlung musikalischen Wissens liegt auf der Hand: Ein Musiklehrer darf nicht, sondern er muss begeistern wollen!

II. EMPIRIE

5 Das Forschungsdesign

Der empirische Teil der Arbeit beinhaltet verschiedene qualitative und quantitative Untersuchungen zum Phänomen ME. Als Forschungsmethode wurde die Grounded Theory von Glaser & Strauss (1967) verwendet. Die Methode beinhaltet einen sozialwissenschaftlichen Ansatz, der sich als für das vorliegende Forschungsvorhaben als besonders geeignet erweist und im Folgenden ausführlich beschrieben wird.

5.1 Die Grounded Theory

Die Grounded Theory wurde von den amerikanischen Wissenschaftlern Anselm L. Strauss und Barney G. Glaser entwickelt und stammt aus der qualitativen Sozialforschung. Sie entstand innerhalb der Tradition des Symbolischen Interaktionismus und steht für eine wissenschaftliche Betrachtung der Bedeutung von Objekten, Beziehungen und Situationen durch die sprachlichen Grundlagen menschlichen Zusammenlebens (symbolisch), die in wechselseitigen Beziehungen zueinander (Interaktion) in gemeinsamen Handlungen stehen (vgl. Denzin, 2010, S. 137).

Die Grounded Theory ist eine Methode zur systematischen Erforschung und Auswertung qualitativer Daten aus denen eine neue Theorie nicht getestet sondern generiert wird. Diese sozialwissenschaftliche Methode führt zu einer Entdeckung von Theorie hinter einem bislang unerforschten Phänomen. Für die hier bevorstehende Erforschung des ME für die Musikpädagogik erweist sich diese Methode zum einen durch den systematischen und zeitlich parallel verlaufenen Datenauswertungsprozess und zum anderen aufgrund der einfachen und sicheren Anwendung der Methode als äußerst hilfreich und vielversprechend. Neben der im Vordergrund stehenden Generierung einer Theorie zum bislang unerforschten Phänomen (musikalischen) Enthusiasmus in der Musikpädagogik, wird durch die Anwendung dieser Methode außerdem ausreichend Raum zur Erfassung von weiteren natürlich gewonnenen Daten zum Phänomen gegeben. Dieses zeigen internationale Forschungen mit der Anwendung dieser Methode und allgemein viele durchgeführte Studien zu noch unerforschten Phänomenen, auch außerhalb des Fachgebietes der Sozialwissenschaft, im deutschsprachigen Raum.

In den vergangenen Jahren entwickelte sich die Grounded Theory in der Sozialforschung so zum festen Bestandteil des methodologischen Diskurses in Deutschland. Zu der deutschen Übersetzung gibt es unterschiedliche Angaben.

K. Wömmel, *Enthusiasmus,* DOI 10.1007/978-3-658-10478-8_5,

Meistens wird die Grounded Theory mit „Gegenstandsbezogene Theorie“ übersetzt (vgl. a.a.O.). Flick kritisiert, dass die Übersetzung „Gegenstandsnahe Theorie“ nicht das übersetzt, was diese Theorie ausmacht, im Gegenteil: Sie wird von und gleichzeitig mit dem zu erforschenden Gegenstand begründet. „[Die Grounded Theory] bezieht [ihre] Doppeldeutigkeit daraus [...], dass es die zentrale Qualität der mit dem Verfahren zu erarbeitenden Theorien zugleich zum Namen für das Verfahren selbst erhebt.“ (Strübing, 2008, S. 13). Deshalb spricht sich Flick für den Begriff der „Gegenstandsbegründeten Theorie“ als angemessene Übersetzung aus (vgl. Hildenbrand, 2010, S. 41). Die Auffassung von Strauss, dass die Beziehung zwischen dem Forscher als Subjekt und seinem Forschungsgegenstand als Objekt der Beziehung zwischen dem Künstler und seinem Kunstobjekt ähnelt, ist in Anlehnung an John Dewey. Er sagt, dass in dieser Hinsicht zwischen Wissenschaft und Kunst kein großer Unterschied besteht: „Der Ausdrucksakt, aus dem sich ein Kunstwerk entwickelt, [...] ist keine momentane Äußerung. Diese Behauptung [...] bedeutet, daß der Ausdruck des Selbst in einem und durch ein Medium- was das eigentliche Kunstwerk ausmacht – an sich eine Verlängerung einer Interaktion von etwas dem Selbst entstammenden mit konkreten Umständen ist – ein Prozeß, in dem beide eine Ordnung und eine Form annehmen, die sie vorher nicht besaßen.“ (Dewey, 1934, S. 63, zitiert nach Strauss, 1991b). Aufgrund des dialektischen Verhältnisses ergibt sich daher immer ein subjektiv geprägtes Produkt (vgl. a.a.O.).

Neben diesem Grad an Subjektivität seitens des Forschers, durch den die Grounded Theory (im Folgenden mit GT abgekürzt) charakteristisch gekennzeichnet ist, gibt es innerhalb des Verfahrens parallel geführte Prozesse von Datenerhebung, Datenanalyse und Theoriebildung. Diese Parallelität führt dazu, dass das Datenmaterial immer wieder neu gebraucht und auf verschiedene Aspekte hin untersucht wird.

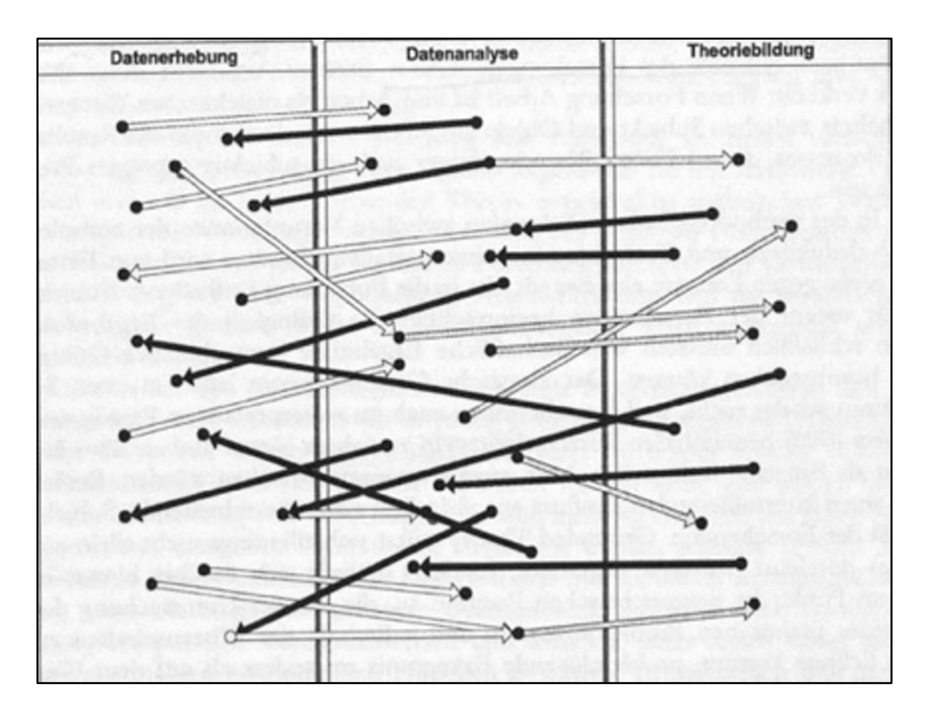


Abbildung 16: Das interaktiv-zyklische Prozessmodell – Veranschaulichung der parallelen Arbeitsschritte im Verfahren der Grounded Theory (Strauss, nach Strübing, 2008, S. 15)

Nach diesem interaktiv-zyklischen Modell wird der Erkenntnisprozess mit einer Unendlichkeit behaftet, da die Theorie keinen Endpunkt impliziert (vgl. Strübing, 2008, S. 14f). Der wissenschaftlich-kreative und multidimensional ausgerichtete Erkenntnisgewinn wird daher als künstlerisch ausgelegt. Der subjektive Anteil innerhalb der wechselseitigen Abhängigkeit der Prozesse und die zeitliche Parallelität ihrer Bearbeitung legen eine Stellung des Forschers gegenüber seinem Forschungsgegenstand zugrunde, die eine große Realitätsnähe und Objektivität trotz oder besser gesagt gerade wegen der Subjektivität verspricht. Glaser & Strauss sprechen hier von einer ‚Theoretical Sensivity' (Theoretische Sensibilität). Diese muss der Forscher kontrolliert, unbestimmt und flexibel zulassen, um die kreative Generierung von Theorie zu unterstützen (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 25f): „Die Kreativität liegt in der Fähigkeit der Forschenden, Datenmaterial zu benennen oder ihm konzeptuelle Etiketten zu geben, um dann die ent-

stehenden Konzepte in innovative und plausible Erklärungen lebendiger Erfahrungen zu integrieren.“ (Corbin, 2003, S. 71).
Strübing spricht innerhalb des Forschungsprozesses von einem kontinuierlichen Wechsel von Handeln und Reflexion. Dieser verhilft immer wieder zu neuen Entscheidungskriterien innerhalb der Prozesssteuerung, die im Folgenden zur Beschreibung der GT als vielversprechende und geeignete Forschungsmethode zur Auswertung qualitativer Daten über den ME dienen soll.

Begleitet wird die gesamte Datenanalyse von dem Schreiben von theoretischen Memos. Es handelt sich hierbei um einen kontinuierlichen und die Analyse begleitenden Schreibprozess, der aufkommenden Fragen, Aspekte und noch vager Ideen dokumentiert und bedeutende Punkte zu einer neuen Kategorie zusammenfasst (vgl. Böhm, 2010, S. 476f). Im Folgenden sollen nun die ersten einzelnen Schritte der Datenauswertung in Form des Kodierens nach der GT Methode erläutert werden.

5.1.1 Das Kodieren

Die qualitativen Interviews sind die zentrale empirische Grundlage der Datenerhebung nach der GT Methode (vgl. Strauss, 1991b, S. 46). Das Kodieren ist ein Interpretationsverfahren, mit dem die gewonnenen Daten aus den transkribierten Interviews systematisch aufgebrochen werden. „Coding, the initial phase of the analytic method, is simply the process of categorizing and sorting data. Codes then serve as shorthand devices to label, separate, compile and organize data. Codes range from simple, concrete and topical categories to more general, abstract conceptual categories for an emerging theory“ (Charmaz, 1994, S. 97). Durch dieses Aufbrechen entstehen zusammen mit neuen Konzepten neue Kategorien aus dem kontinuierlichen Vergleich der Daten während der Erhebung. „[...] Es ist der zentrale Prozess, durch den aus den Daten Theorien entwickelt werden.“ (Strauss & Corbin, 1996, zitiert nach Flick 2007, S. 388). Daher werden die Daten nicht inspiziert, um eine befindliche Theorie fortzuschreiben, sondern diese entsteht erst durch die systematische Kodierung (vgl. Strübing, 2008, S. 19). „Im Prozess des Kodierens entwickelt der Forscher Konzepte, das sind in Begriffe gefasste Hypothesen, und er stellt Zusammenhänge zwischen diesen Konzepten her.“ (Hildenbrand, 2010, S. 36). Anhand von einzelnen Wörtern, Textstellen oder Stichpunkten werden bestimmte Stellen im Text vermerkt. Es ist nicht die Quantität, sondern die aufgebrochene Qualität der Daten, die im Vordergrund des Verfahrens steht.

Der Prozess der Auswertung beginnt mit dem offenen Kodieren. Das offene Kodieren bedeutet das „Aufbrechen“ des Textes, in dem einzelne Phänomene

analytisch herauspräpariert werden (vgl. Strübing, 2008, S. 20). Mit der Markierung der Textstelle und der Hervorhebung eines Kodes anhand von einfachen Worten entsteht gleichzeitig ein Konzept. Das offene Kodieren leitet nach und nach in ein axiales Kodieren über. Beim axialen Kodieren werden qualifizierte Beziehungen zwischen Konzepten verglichen und anhand des kontinuierlichen Vergleichens geprüft (vgl. Strübing, 2008, S. 20). Auf einer „höheren“ Ebene werden nun einzelne Konzepte in Haupt- und Nebenkategorien eingeteilt. So stellt sich durch die Generierung heraus, welche Ereignisse konzeptuell ähnlich sind und welche Kategorien mehr und mehr gesättigt werden. „Das ständige Vergleichen von Vorkommnissen führt sehr bald zur Generierung [...] der Kategorie. Der Forscher beginnt den vollen Umfang der Charakteristik [...] der Kategorie zu begreifen, das heißt des Zusammenhangs ihrer Dimensionen, der Bedingungen [...] ihrer wesentlichen Konsequenzen, ihrer Beziehungen zu anderen Kategorien [...]“ (Glaser & Strauss, 1998, S. 112).

Wenn man das axiale Kodieren als eine Hervorhebung innerhalb des Auswertungsverfahrens auf einer ersten höheren und abstrakteren Stufe betrachtet, so wird schnell deutlich, was das selektive Kodieren bedeutet. Hier werden alle sich vorher gebildeten Haupt- und Nebenkategorien betrachtet und sogenannte „Kernkategorien“ gebildet. Die Entscheidung für die jeweilige „Kernkategorie“ trifft der Forscher. Sie verbindet alle Hauptkategorien und ist ein zentrales Element der GT. Eine Kernkategorie muss daher evident in einer Beziehung zu anderen Hauptkategorien stehen. Dadurch, dass der Forscher auch jetzt noch stetig seine analytische Perspektive mit dem Aufkommen neuer (Schlüssel-) Kategorien justiert, können auch zu einer Schlüsselkategorie noch neue Kodes und Konzepte gebildet werden.

Die Datenauswertung gilt dann als abgeschlossen – sofern man im Sinne der Forschungsmethode überhaupt von einem Abschluss sprechen kann – wenn eine Theorie aus den erhobenen Daten generiert werden kann. Hierbei gilt es, sich als Forscher generell zu fragen, was für eine Theorie gebildet werden soll. Soll die Theorie eine soziale Realität möglichst genau in ihrer Komplexität beschreiben und anhand von sorgfältig ausgearbeiteten Daten möglichst weit in Details gehen? Oder soll die Theorie eben diese Komplexität vereinfachend beschreiben, ohne genau ins Detail zu gehen und damit breitere Anwendung auch in anderen sozialen Kontexten finden? Um diesen Kern kreist die Forschung nach dieser Methode, da sich laut ihrer Vorgehensweise dieser Zwiespalt in der sozialen Realität stetig auftut. So muss man sich auch fragen, für welche Art der Beschreibung von sozialer Realität die Theorie geeignet sein soll. „Glasser and Strauss seem to favor both [...] they try to reconcile these divergent demands [...] through a distinction between two kinds of theory, which they call ‚substantive’ and ‚formal’ theory“ (Dey, 1999, S. 39).

Die Bildung einer formalen Theorie aus einer materiellen Theorie ist das schlussendliche Ziel am Ende einer jeden vergleichenden Datenanalyse. „[...] formal theories should not normally be applied directly to data, lest this involve forcing data to fit the theory.[...] Instead, the research should allow substantive theories to emerge first, and on that basis determine which formal theories might be most relevant“ (Dey, 1999, S. 40). Das bedeutet, dass sich die formale Theorie aus der materiellen Theorie heraus entwickelt und ein höheres Abstraktionsniveau bildet. Sie ist daher allgemeiner formuliert und beinhaltet im Gegensatz zu einer materiellen Theorie keine weiteren beschreibenden Details (vgl. Glaser & Strauss, 1998, S. 88ff).

5.1.2 Die Forschungslogik der Grounded Theory

Vor dem Hintergrund der Zielsetzung und Logik der GT-Forschung ist es daher interessant, wie die klassische Trias der Gütekriterien der Reliabilität, Repräsentativität und Validität nach dem Ansatz von Strauss & Corbin (1998) auslegt werden. Strübing fasst in seinem Buch über die GT die klassischen Gütekriterien neu zusammen.

Der Begriff der Reliabilität ist hier im ursprünglichen Sinne nur bedingt als existentes Gütekriterium anwendbar. Sie wird nach der Zielsetzung von Strauss & Corbin neu definiert, „da eine buchstäbliche Wiederholbarkeit der Studie mit identischen Ergebnissen faktisch ausscheidet, weil die Herstellung identischer Ausgangsbedingungen für die erneute Untersuchung nicht zu leisten sei“ (Strübing, 2008, S. 81). Durch diese Prämisse steht sowohl die Idee der Prozesshaftigkeit der sozialen Wirklichkeit als auch die der Theorien im Vordergrund. „Verifiziert sind bei Strauss solche Theorien, die vorläufig noch nicht falsifiziert wurden“ (a.a.O., S. 82). Die GT basiert auf einem sensiblen Verständnis einer Theoriebildung, die eben nicht als Ziel besitzt, repräsentativ für eine breite Population zu stehen, sondern vielmehr eine in die Horizontale aufgebaute Theoriebildung vorsieht, die aus möglichst vielen unterschiedlichen Kontext-Konstellationen empirisch gesättigte Aussagen zu einem Phänomen zulässt (vgl. a.a.O.). Hierbei sollten Bedingungen, Aktionen und Interaktionen sowie auch Konsequenzen zum Phänomen erfasst werden. Die Verifizierbarkeit geschieht hier über das Heranziehen von möglichst vielen Typen von Konstellationen, die eine Theorie stützen. Da beim offenen Kodieren bereits der Überprüfungsprozess beginnt, wird auch die entstandene Theorie zu einem späteren Zeitpunkt nicht falsifiziert. Dieses wirkt sich folglich auch automatisch auf das Repräsentativitätsverständnis aus. Hierzu fügt Strübing an, dass das theoretische Sampling dafür ausschlaggebend ist (Kapitel 5.3). Durch die Auswahlentscheidungen des

theoretischen Samplings wird ein theoretisches Konzept erstellt, welches zum Ziel hat, empirisch gesättigte Aussagen über Bedingungen, Ursachen, Aktionen sowie Konsequenzen in möglichst vielen unterschiedlichen Kontexten zuzulassen (vgl. a.a.O. S. 82f). Auch der Begriff der Validität existiert in Bezug auf die GT unter einem anderen Grundverständnis, das aus der Prozesshaftigkeit des Analyseverfahrens der Methode hervorgeht. Die stetige Überprüfung durch das axiale und selektive Kodieren führt bereits im Theoriebildungsprozess dazu, dass eine interne Güteprüfung geschieht (vgl. a.a.O.). Strübing führt weiter an, dass auch der Begriff der Objektivität hier vor einem anderen Grundsatz zu verstehen ist. So gilt es nicht, wie üblich, eine Unabhängigkeit von Messinstrument und seinen Werten, sondern vielmehr ein „perspektivgebundenes Wissen" zu gewinnen (vgl. a.a.O.). Daher ist es auch nicht das Ziel, eine Validität herzustellen, die alle Interpreten zu gleichen Schlüssen kommen lässt. Die GT lädt mit diesem Verständnis von Validität dank ihrer Konzeption und internen Güteprüfung im Forschungsprozess vielmehr zu einer weiteren empirisch zu überprüfenden Theorieentwicklung ein.

5.2 Beschreibung der Messinstrumente

5.2.1 Der Persönlichkeitstest

Der für dieses Forschungsvorhaben verwendete Persönlichkeitstest mit dem sogenannten NEO-Fünf-Faktoren Inventar (kurz NEO-FFI) nach Paul T. Costa und Robert R. McCrae (1987) ist innerhalb der Psychologie auf große Resonanz gestoßen. Er zeigt die Ausprägung von fünf Dimensionen auf, welche die Persönlichkeit eines Menschen beschreiben. In der Psychologie wird der Test aufgrund seiner fünf Dimensionen heutzutage oft als der „Big Five" bezeichnet. Mit dem Rückgriff auf den vorhandenen Wortschatz des Menschen zur Beschreibung seiner Persönlichkeit, besitzt die Psychologie mit der Sprache eine lexikalisch dimensionierte Konstante. Sie bezieht sich in einem quasi evolutionsbiologischen Sinne als eine Kodierung auf die entwickelte Sprache des Menschen. „Die Sedimentationshypothese [(vgl. Kluge, 1926)] impliziert, dass die in Lexika aufgeführten Begriffe, welche sich zur Beschreibung von Persönlichkeitsmerkmalen eignen, das Universum aller bedeutenden Persönlichkeitseigenschaften abdecken." (Borkenau & Ostendorf, 2008, S. 7). Würde der Mensch daher weitere persönliche Eigenschaften besitzen, so hätte er dafür weitere Begriffe in seiner Sprache entwickelt. Sir Francis Galton war der erste Wissenschaftler, der bereits 1884 für den englischsprachigen Raum die Sedimentationshypothese, die auch als lexikalischer Ansatz bekannt ist, bestimmte: „I tried to gain an idea of the

number of the more conspicuous aspects of the character by counting in an appropriate dictionary the words used to express them... I examined many pages of its index here and there as samples of the whole, and estimated that it contained fully one thousand words expressive of character, each of which has a separate shade of meaning, while each shares a large part of its meaning with some of the rest“ (Galton, 1884, S.181). Die Herleitung der fünf Merkmalsbereiche aus dem psycho-lexikalischen Ansatz wurde für den deutschsprachigen Raum ursprünglich von Ludwig Klages (1926) nach der oben zitierten Sedimentationshypothese abgeleitet. Der deutsche Philosoph und Psychologe bestimmte für die deutsche Sprache ca. 4000 Wörter, die den innerlichen Zustand des Menschen beschreiben. Allport & Odbert (1936) führten diesen Ansatz im Englischen fort, indem sie aus 18.000 Wörtern 4504 Begriffe bestimmten, die das Verhalten des Menschen an seine Umwelt ausdrücken. Raymond B. Cattell (1943) fasste diese entwickelten Begriffe später wiederum zu 35 Gruppen zusammen. Weitere wissenschaftliche Zusammenfassungen von Fiske (1949), Norman (1963) und Goldberg (1971) führten dazu, dass Costa & McCrae 1985 fünf robuste Faktoren benannten, welche die Persönlichkeit eines Menschen beschreiben: „If a large number of rating scales is used and if the scope of the scales is very broad, the domain of personality descriptors is almost completely accounted for by five robust factors.“ (Costa & McCrae, 2008, p. 283). Costa & McCrae vertreten den Standpunkt, dass durch diese Faktoren genetisch bedingte Verhaltenstendenzen (basic tendencies) aufgezeigt werden (Borkenau & Ostendorf, 2008, S. 12). Die Autoren der deutschen Version des NEO-FFI, Peter Borkenau und Fritz Ostendorf, sind der Auffassung, dass es sich um robuste Dimensionen handelt, die der Wahrnehmung und Beurteilung individueller Unterschiede zugrunde liegen (vgl. a.a.O.). Für die Anwendung des Persönlichkeitstests hat diese Unterscheidung zu der Auffassung von Costa & McCrae nur geringe Auswirkungen, denn selbst wenn mit diesem Test Daten zur Wahrnehmung individueller Unterschiede durch menschliche Beurteilung zugrunde liegen, so gibt dieses eben auch Aufschluss über die eigene Selbsteinschätzung. Durch einen faktorenanalytisch konstruierten Fragebogen werden die individuellen Merkmalsausprägungen in den Bereichen Neurotizismus (Neuroticism), Extraversion (Extraversion), Offenheit für Erfahrung (Openness to Experience), Verträglichkeit (Agreeableness) und Gewissenhaftigkeit (Conscientiousness) ermittelt. „Diese fünf Merkmalsbereiche haben sich als diejenigen Dimensionen individueller Unterschiede erwiesen, welche bei Faktorenanalysen vielfältiger Eigenschaftsurteile mit hoher Regelmäßigkeit aufscheinen.“ (Borkenau & Ostendorf, 1993, S. 7). Nach Costa & McCrae werden die fünf Dimensionen mit individuellen Merkmalsausprägungen wie folgt definiert (vgl. a.a.O.):

Neurotizismus (Neuroticism):
Besitzen Probanden einen hohen Wert im Bereich Neurotizismus, so neigen sie dazu generell ängstlich, nervös, unsicher, traurig und verlegen zu sein. Sie machen sich Sorgen um ihre Gesundheit, sind weniger in der Lage ihre Bedürfnisse zu kontrollieren und in Stresssituationen angemessen zu reagieren.

Extraversion (Extraversion):
Hohe Werte im Bereich Extraversion sind bei Probanden zu erwarten, die gesellig, aktiv, gesprächig, personenorientiert, herzlich, optimistisch und heiter sind. Sie mögen Aufregungen und Anregungen.

Offenheit für Erfahrung (Openness to Experience):
Probanden mit hohen Werten in diesem Bereich haben vielfältige kulturelle Interessen, interessieren sich für öffentliche Ereignisse, zeichnen sich durch eine hohe Wertschätzung für neue Erfahrungen aus, sind kreativ, wissbegierig, phantasievoll und unabhängig in ihrem Urteil.

Verträglichkeit (Agreeableness):
Altruistische, mitfühlende, verständnisvolle und wohlwollende Persönlichkeiten weisen in diesem Bereich hohe Werte auf. Die Probanden haben ein starkes Harmoniebedürfnis, neigen zu zwischenmenschlichem Vertrauen, zu Kooperation und Nachgiebigkeit.

Gewissenhaftigkeit (Conscientiousness):
Dieser Faktor unterscheidet ordentliche, zuverlässige, disziplinierte, pünktliche, hart arbeitende, ehrgeizige und systematische Probanden von nachlässigen und gleichgültigen Personen.

Der NEO-FFI kann sowohl hypothesengeleitet als auch nicht hypothesengeleitet eingesetzt werden. Dieses gilt sowohl, wenn man ein Interesse an dem spezifisch durch den NEO-FFI erfassten individuellen Konstrukt besitzt, als auch wenn man ein Instrument sucht, um die wichtigsten Bereiche individueller Differenzen abzudecken. Für die vorliegende Untersuchung ist Letzteres der Fall. Aufgrund der kurzen Bearbeitungszeit zur Auswertung der Ergebnisse und seines einfachen und verständlichen inhaltlichen Aufbaus, lädt der NEO-FFI zum Einsatz in vielen Forschungsvorhaben mit einem psychologischem Hintergrund ein. Die Anwendung des NEO-FFI als quantitativer Teil der empirischen Datenerhebung zur Erforschung des ME dient der Gewinnung weiterer Daten zur Ausprägung der fünf Dimensionen einer Persönlichkeit. Folglich können die quantitativ ge-

wonnenen Ergebnisse in Bezug zu den qualitativ erhobenen Daten aus den durchgeführten Interviews gesetzt werden.

5.2.2 Qualitative Interviews

In der Sozialforschung sind qualitative Interviews weit verbreitet. Bereits anhand der Struktur der Interviewfragen werden verschiedene Typen und Verfahren qualitativer Interviews charakterisiert. So sollte sich der Forscher vorab fragen, ob eine (individuellere) Narration des Interviewpartners oder eine Meinung oder Deutung zu allgemeinen Themen und Positionen als Forschungsgegenstand im Fokus der Erhebung steht.

Für die Interviewdurchführung ist es wichtig zu entscheiden, wie stark die Fragen ausformuliert sind und wie hoch der Grad der Offenheit ist. „Die in der Forschung besonders häufig eingesetzten Varianten „[...] stehen zwischen diesen Extremen [...]“ (Hopf, 2010, S. 351). Aus einem gut gewählten Mittelmaß zwischen vorgegebener und führender Fragestruktur sowie der benötigten Offenheit für Freiräume und unerwartete Äußerungen, resultiert ein einsetzbarer teilstrukturierter Interviewleitfaden. Eine gute Balance zwischen gegebener Offenheit und Struktur sollte ebenso für den Untersuchungsgegenstand gewählt werden: Wird nur ein bestimmtes Phänomen, ein Gegenstand oder ein Text in den Fokus gerückt oder werden viele verschiedene Themen und Situationen angesprochen? Auch dieser Aspekt verdeutlicht, wie sensibel und bewusst die Entscheidungen zwischen Determination und Freiraum für die Gewinnung von unvorhersehbaren wichtigen Daten in der Konzeption des Interviewleitfadens seitens des Forschers während der Vorbereitung getroffen werden müssen. Die Struktur des Interviewleitfadens ist Grundlage und gleichzeitig auch Bestimmung für die jeweilige Variante des qualitativen Interviews.

Je nach Forschungsobjekt, der Anzahl und Art der Interviewpartner, den organisatorischen Gegebenheiten und vieler weiterer Faktoren, erweist sich die eine oder die andere Variante qualitativer Interviews besser zur Durchführung und Erforschung des Forschungsgegenstands. In Kürze soll nun ein Überblick über diese Varianten (a.a.O., S. 349ff) gegeben werden, um schließlich die Entscheidung für die ausgewählte Vorgehensweise ausreichend zu begründen.

Die sogenannten Struktur- oder Dilemma-Interviews dienen der Erforschung unterschiedlicher moralischer Urteilsfähigkeiten beim Menschen. Hierzu wird der Interviewpartner anhand von relativ stark festgelegten Fragen innerhalb eines sehr strukturierten Interviewleitfadens vor Entscheidungsprobleme gestellt, um seine moralischen Urteilsstufen zu erforschen. Sie entwickelten sich im Laufe der Tradition nach Piaget-Kohlberg (1995).

Ähnlich wie bei den Struktur- oder Dilemma-Interviews, besitzen auch die Fokussierten Interviews eine Konzentration auf einen bestimmten Gesprächsgegenstand bzw. Gesprächsanreiz (beispielsweise einen Text, einen Film, eine Situation). Im Gegensatz zu den Struktur- oder Dilemma-Interviews handelt es sich hier jedoch um flexibel eingesetzte Interviewleitfäden. In ihrer ursprünglichen Form sind es Gruppeninterviews, die jedoch nicht an die konkrete soziale Gruppensituation gebunden sind. Durch die Fokussierung auf einen bestimmten Gegenstand lassen sich die Äußerungen vieler Interviewpartner zum gleichen Interviewgegenstand untereinander vergleichen. „Zu den Vorteilen fokussierter Interviews gehört [...] die Möglichkeit, eine sehr zurückhaltende, nicht-direktive Gesprächsführung mit dem Interesse an sehr spezifischen Informationen und der Möglichkeit zur gegenstandsbezogenen Explikation von Bedeutungen zu verbinden.“ (Hopf, 2010, S. 355).

Klinische Interviews dienen der Diagnose von Erkrankungen am Anfang der psychoanalytischen Behandlungen. Sie werden meist als Begriff für teilstandardisierte oder nicht-standardisierte Erhebungsformen innerhalb der Psychologie als Abgrenzung zu Testverfahren verwendet.

Einen deutlich höheren Grad an subjektiven und vielleicht auch unerwarteten Schilderungen seitens des Interviewpartners lassen Biographische Interviews zu. Sie dienen der Erschließung persönlicher Lebensgeschichten und erkenntnisreicher Situationen. Oftmals verbindet man teilstandardisierte biographische Interviews auch unter dem Begriff des Narrativen Interviews. Hopf hebt diesen Aspekt aufgrund des heutigen Umgangs mit dem etwas weiter gefassten Begriff an dieser Stelle hervor. Ursprünglich verstand man jedoch unter einem narrativen Interview eine zu Beginn des Interviews durch den Forscher gestellten Eingangsfrage als „erzählgenerierende Frage“ zur Anregung einer Stegreiferzählung. Er führt zur Beschreibung der Struktur narrativer Interviews folgende einzelne Phasen des Interviewverlaufs auf (vgl. Fischer et al., 1997b, S. 414ff):

Die Erzählaufforderung muss so formuliert sein, dass den Gesprächspartnern dabei geholfen wird, Erinnerungen zu mobilisieren und diese frei zu erzählen (Phase 1). Der zweite Schritt ist die autonom gestaltete Haupterzählung, die bei einem biographischen Interview der biographischen Selbstrepräsentation entspricht (Phase 2). In einem nächsten Schritt erhöht sich nun die Intervention des Forschers innerhalb des Nachfrageteils, in welchem er sowohl erzählgenerierende Nachfragen zur Haupterzählung als auch weitere externe Nachfragen stellt (Phase 3). Auch diese Fragen sollen möglichst so offen gestellt sein, dass der Interviewpartner zu weiteren Erzählungen aufgefordert wird. Das Nachfragen fordert eine gleichzeitig hohe Reflexion über die Relevanz der Schilderungen und eine sofortige Selektion von potenziellen geschilderten Aspekten, die einer weiteren Vertiefung bedürfen. Das ist die Überprüfung von aufkommenden An-

nahmen. Wo ist es sinnvoll weiter nachzufragen? Was könnte zu einer genaueren Schilderung des bereits in der autonomen Erzählung interessanten Aspektes führen? Was das Nachfragen innerhalb von narrativen Interviews angeht, so haben Fischer et al. hierzu drei verschiedenen Typen bestimmt (vgl. a.a.O.):

1. Ansteuern einer bestimmten Lebensphase.
2. Ansteuern einer in der Hauptsituation erwähnten Situation.
3. Ansteuern einer Belegerzählung zu einem Argument.

Diese Aspekte dienen zur Strukturierung der Interviews. Auch innerhalb der Durchführung ist es hilfreich, diese Phasen und deren bewusste Ansteuerung zu kennen und richtig anzuwenden. Diese Theorie wird auch auch für den Aufbau des Interviewleitfadens angewendet und im nächsten Kapitel vorgestellt wird.

Zur Erforschung des ME wird sich für die Form des narrativen Interviews entschieden. Diese Interviewform erweist sich als besonders geeignet, da hier aufgrund der bisher mangelnden Forschungserkenntnisse keine zu überprüfenden Hypothesen zum Phänomen vorhanden sind. Durch die im Gegensatz zu den anderen vorgestellten Formen qualitativer Interviews, besitzt das narrative Interview einen hohen Grad an Offenheit. So wird für die Datenerhebung des bislang empirisch weitestgehend unerforschten Phänomens ME durch die gewählte Form des narrativen Interviews als Erhebungsinstrument erhofft, auch möglichst viele natürliche Daten zum Phänomen zu gewinnen. Auch Aussagen zum ME im biographischen Kontext, beispielsweise in einem einprägsamen Moment der Auslösung des ME beim Probanden, an den es sich besonders erinnert, werden durch die nur wenig gegenstandsfokussierte Form des narrativen Interviews erwartet.

5.2.3 Der Interviewleitfaden

Für die Datenerhebung wird – auch vor dem Hintergrund der Erkenntnisse zum Phänomen aus dem theoretischen Teil der Arbeit- ein teilstrukturierter Interviewleitfaden konzipiert, der zunächst eine offen gestellte Eingangsfrage beinhaltet: „Ich beschäftige mich mit dem Enthusiasmus im Musikunterricht. Und da frage ich mich, was bedeutet für dich eigentlich Enthusiasmus?“ Sie eröffnet die Phase 1 des Interviews (vgl. Fischer et al., 1997b, S. 414ff). Gleichzeitig dient sie zur Verständnisklärung des Begriffs Enthusiasmus sowie des Synonyms ‚Begeisterung’. Die ausgewählte Eingangsfrage zu Beginn des Interviews weist neben den im vorangegangenen Kapitel beschriebenen drei Typen des Nachfragens einen neuen Typus auf. Ich nenne ihn den Typ der „Ansteuerung zur Definition“. Der

Interviewpartner vermutet wahrscheinlich nicht, gleich zu Beginn eine Definitionsfrage zu beantworten, weil er sich in dieser Situation nicht als Experte wahrnimmt. Diese nimmt er jedoch in dieser Situation, angeleitet durch den Forscher, ein. So bekommt der Forscher einen schnellen Eindruck von dem Befragten. Sollte es hier nicht zu einer eigenen Definition kommen und der Begriff wohlmöglich nicht bekannt sein, so wird an dieser Stelle des Interviews sichergestellt, dass der Interviewpartner den Begriff richtig versteht. Dadurch kann von einem gleichen Verständnis im weiteren Verlauf des Interviews auf beiden Seiten ausgegangen werden. In dieser Phase wird das Interview zwar offen eingeleitet, jedoch rückt es nicht gleich eine Meinung oder einen Standpunkt des Befragten in den Vordergrund.

Es folgt mit der nächsten Frage „Kannst du dich an eine bestimmte Situation erinnern, in der Enthusiasmus im Musikunterricht ausgelöst wurde?“ die Aufforderung zur autonomen Haupterzählung: Sie leitet die Phase 2 des Interviews (vgl. a.a.O., S. 414ff) ein. Der Interviewpartner wird zu dem Thema ME im Musikunterricht weiter hingeführt und seine Gedanken, Erfahrungen und Situationen, in denen er Enthusiasmus im Musikunterricht möglicherweise verspürt hat, in seiner Erinnerung angeregt. Wenn es hier auf Anhieb innerhalb der autonomen Haupterzählung zu konkreten Schilderungen kommt und keine Nachfragen erforderlich sind, wird mit der Frage „Wie hat sich der ausgelöste ME physisch, emotional o.ä. bei dir gezeigt?“ auf die genauen Auswirkungen des ME beim Befragten hingeführt. Dieses erzählgenerierende Nachfragen bildet die Phase 3 des Interviews. Da der ME im Musikunterricht bisher nicht zentraler Forschungsgegenstand einer Studie war und erst recht nicht auf den Schüler konzentriert ist, reizt es innerhalb dieser schülerorientierten Forschung umso mehr, über den ME aus Sicht der Schüler zu erfahren. Daher erweist sich in diesem Fall die Phase 3 des konkreten Nachfragens hier als sehr ausgeprägt.
„Wie würdest Du Dich auf einer Skala von 1 (nicht begeisterungsfähig) bis 10 (sehr begeisterungsfähig) einschätzen?“ Mit dieser Frage wird der Proband aufgefordert, sich nach seinen ersten Äußerungen zum ME nun persönlich einzuschätzen. Mit der numerischen Skala enthält das narrative Interview ein quantitatives Messinstrument, das an dieser Stelle den Interviewpartner auffordert eine sehr konkrete Einschätzung über sich selbst zu treffen. Hier wird die geschlossenste Phase des Interviews erreicht, die keine Offenheit mehr zulässt und aufgrund der Skala eine genaue Einschätzung fordert. Nach dieser Phase folgt eine Definitionsfrage: „Was ist für dich der Unterschied zwischen Motivation und Enthusiasmus?“. Damit wird der Interviewpartner aufgefordert, auf seinen persönlichen Erfahrungen basierend, eine Erklärung zu geben. Der Forscher leitet seine eigene Frage an den Befragten weiter. Dem Proband wird vom Forscher erneut die Möglichkeit gegeben, sich aufgrund seiner persönlichen Erfahrung als

„Experte" zu zeigen (Typ der „Ansteuerung zur Definition"). Diese Ansteuerung verlangt nicht eine schlichte Narration autonomer Erzählungen, sondern sie fordert den Befragten in einer besonderen Weise. Anschließend folgt noch eine kurze Nachfrage im Kontext der Selbsteinschätzung zur Motivation, so wie es zu Beginn des Interviews auch mit der Begeisterung der Fall war. „Würdest du dich auch als einen motivierten Schüler bezeichnen?". Mit dieser Frage soll, neben der Selbsteinschätzung, geprüft werden, ob die Schüler eine Differenzierung zwischen Motivation und Enthusiasmus benennen können. Zum Abschluss des Interviews bietet es sich an, auch mit einer offenen und in die Zukunft gerichteten Frage das Interview bei den Schülern zu beenden (bei den Erwachsenen entfällt diese Frage am Ende des Interviews ohne weitere Konsequenzen für den Auswertungsprozess). Vor dem Hintergrund ihres eigenen Enthusiasmus und der Frage danach, welchen Stellenwert Musik nun im weiteren Verlauf ihrer schulischen Entwicklung einnimmt, stellt sich die Frage „Wählst du Musik weiter?". Diese Frage wurde ebenfalls für den Schluss ausgewählt, da mit dem Abschluss der Mittelstufe die Musikpädagogik durch den Musikunterricht die grundlegende Basis durch ein vermitteltes Wissen und eine Ansammlung an musikalisch-ästhetischen Erfahrungen bei dem Schüler geschaffen sein sollte. Damit soll nicht gesagt sein, dass jeder Schüler Musik weiter wählen soll. Er müsste jedoch abwägen und ausreichend begründen können, warum er es vielleicht nicht weiter wählt.

Der Interviewleitfaden:

1. Ich beschäftige mich mit dem Enthusiasmus im Musikunterricht. Und da frage ich mich, was bedeutet für dich eigentlich Enthusiasmus?
2. Kannst du dich an eine bestimmte Situation erinnern, in der Enthusiasmus im Musikunterricht ausgelöst wurde?
3. Wie hat sich der ausgelöste Musikalische Enthusiasmus bei dir gezeigt? (physisch, emotional, körperlich)
4. Wie würdest Du Dich auf einer Skala von 1 (nicht begeisterungsfähig) bis 10 (sehr begeisterungsfähig) einschätzen?
5. Was ist für dich der Unterschied zwischen Motivation und Enthusiasmus?
6. Würdest du dich auch als einen motivierten Schüler bezeichnen?
7. Wählst du Musik weiter?

5.3 Zur Entstehung des selektiven Samplings

„Theoretisches Sampling meint [...] [‚dass] der Forscher seine Daten parallel erhebt, kodiert und analysiert sowie darüber entscheidet, welche Daten als nächste erhoben werden sollen und wo sie zu finden sind“ (Glaser & Strauss, 1998, S. 53). Das theoretische Sampling erfordert daher ein völlig offenes Untersuchungsdesign ohne einen Plan über die Fallauswahl und eine festgelegte Dauer des Erhebungsprozesses, unabhängig von den nicht vorhersehbaren Komplikationen beim Feldzugang. Um die Schüler zu dem Phänomen ME zu befragen, ist ein gewisser Entwicklungsstand und ein daraus vermuteter Grad an Reflexion nötig, was zu einer kriteriengesteuerten Fallauswahl führt. Dieses ist nach Glaser & Strauss, geleitet durch diese beispielhafte a priori Definition von Auswahlkriterien, möglich. Drei Kriterien müssen für das theoretische Sampling die bevorstehende Fallauswahl festgelegt werden (vgl. Kelle & Kluge, 2010, S. 50):

1. Relevante Merkmale für die Fallauswahl
2. Merkmalsausprägungen
3. Größe des qualitativen Samples

In dieser Studie handelt es sich allerdings um eine Mischform, da auch aufgrund von organisatorischen Gegebenheiten kein völlig theoretisches Sampling mit einem offenen Untersuchungsdesign bei einer Datenerhebung im schulischen Bereich in dieser Form durchzuführen war. Das führte zu einem selektiven Sampling. Folgende Merkmale wurden vor dem Feldzugang zunächst festgelegt, um eine logistische Planung der Datenerhebung zu ermöglichen:

Insgesamt sollten die Größe des qualitativen Samples 50 Interviews an verschiedenen Institutionen umfassen, um eventuell unterschiedliche Merkmalsausprägungen zu benennen.

Zehn Interviews davon waren mit Erwachsenen geplant, da sie einen freien und nicht an die Schulpflicht gebundenen Bezug zu Musik haben. Ebenso gilt dieses Kriterium für zehn Jungstudenten der HfMDK, die genauso alt sind wie die Schüler an den weiterführenden Schulen, jedoch aufgrund ihres Studiums als Jungstudent einen erhöhten ME vermuten lassen: Besitzen die Jungstudenten daher einen höheren ME, da sie für ihr Alter einen besonders hoch ausgeprägten Fähigkeitsbereich in Musik besitzen? Zunächst war die Aufteilung der Interviews daher folgendermaßen geplant:

Population	Größe der Fallauswahl
Jungstudenten der HfMDK	10
Eine Hauptschule in Frankfurt a. M.	10
Realschule Robert Koch in Frankfurt	10
Gymnasium in Frankfurt a. M.	10
Erwachsene, die regelmäßig Musik in der Freizeit ausüben	10

Tabelle 1: Design des selektiven Samplings vor Beginn der 1. Datenerhebung

Wie Glaser & Strauss betonen, so soll während dieses Prozesses stets eine Offenheit für neue Felder und Populationen gegeben sein. Daher wurde dieses Sampling immer als vorläufig betrachtet. Ein relevantes Merkmal für die Fallauswahl und das damit verbundene selektive Sampling war das ausgewählte Alter der Schüler als Probanden. Für die bessere Nachvollziehbarkeit der ausgewählten Altersstufen der Populationen soll im Folgenden ein kurzer Überblick zu den verschiedenen entwicklungspsychologischen Phasen bei Kindern und Jugendlichen gegeben werden.

In der Entwicklungspsychologie spricht man allgemein von verschiedenen Entwicklungsphasen, die ein Mensch im Laufe seines Lebens durchläuft. Der Schweizer Entwicklungspsychologe Jean Piaget (1896-1980) besaß eine universal-konstruktivistische Sichtweise auf die kognitive Entwicklung des Kindes. Er stellte eine kognitive Entwicklungstheorie auf, nach der sich das Wissen der Kinder auf jeder Stufe der persönlichen Entwicklung weiter ausbreitet, indem sie „aktiv auf ihre Umwelt einwirken, sie erkunden und bewusst abbilden“ (Berk, 2005, S.24). Seine gesamte Theorie basiert auf dem Konzept der Adaption, nach dem das Kind sich den Gegebenheiten der Umwelt anpasst, und die mentalen Strukturen in Form einer sich qualitativ im Laufe des Lebens verändernden Art des Denkens gut in der Außenwelt repräsentiert werden (vgl. a.a.O., S. 25). Nach Piaget durchläuft ein Kind vier Entwicklungsstufen: in der sensomotorischen Stufe (0-2 Jahre) lernt das Kind mit seinen Sinnen die Umwelt zu erfahren. Auf diese Stufe folgt die Phase des präoperationalen Denkens (2-7 Jahre). Das Denken entwickelt sich zu seinem symbolischen, aber noch nicht formal-logischen

Denken im Vorschulalter. Innerhalb der Stufe der konkreten Operationen (7-11 Jahre) erfolgt eine Strukturiertheit des Denkens. Diese vorletzte Stufe leitet zur letzten Stufe, die der formalen Operation, (ab elf Jahren) über, auf der nach Piagets konstruktivistischen Sicht das Denken zu einem komplexen, abstrakt-logischen System wird (vgl. a.a.O., S. 22).

Der russische Psychologie Lew Wygotski (1896-1934) führte den entwicklungspychologischen Ansatz nach Piaget weiter, indem er die kognitive Entwicklung auch auf die Interaktion des Kindes mit seiner Umwelt als einen gesellschaftlich vermittelnden Prozess zurückführte. Nach Wygotskis soziokultureller Entwicklungstheorie besitzt die Kultur einen großen Einfluss auf die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten beim Kind. Wygotski vernachlässigte nach Berk wiederum die Eigengestaltung des Kindes innerhalb seiner Forschung. Es bekam mehr die Interaktion von Kind und Gesellschaft als Förderer der psychologischen Entwicklung Gewicht (vgl. a.a.O., S. 27f).

So stehen zwei entwicklungspsychologisch bedeutsame Theorien (ergänzend) nebeneinander, die beide eigene und sich ergänzende Positionen innerhalb der Interaktion von dem sich entwickelnden Kind als Individuum in einer Gesellschaft einnehmen.

Entwicklungspsychologisch begründet sollten die Schüler der empirischen Studie deshalb vorzugsweise zwischen 15 und 16 Jahre alt sein. Damit befinden sie sich nach der universal-konstruktivistischen Theorie von Piaget in der Phase der Adoleszenz. Die Theorien der Informationsprozesse stimmen mit den Entwicklungsstufen von Piaget weitestgehend überein, jedoch weisen sie spezifischer auf kognitive Veränderungen hin (vgl. a.a.O., S. 505). Die Psychologin Laura Berk fasst diese Veränderungen unter sechs Punkten zusammen (a.a.O.): Die Aufmerksamkeit konzentriert sich stärker auf relevante Informationen und passt sich besser den wechselnden Anforderungen der Aufgaben an. Strategien werden effektiver, indem Speicherung, Repräsentation und die Wiederholung der Informationen sich verbessern. Das Wissen nimmt zu und verbessert damit die Verwendung der Strategie. Die Metakognition weitet sich aus und führt zu neuen Einsichten in wirksame Strategien, um Informationen zu erwerben und Probleme zu lösen. Die kognitive Selbstregulation verbessert sich, was bessere Überwachung von Augenblick zu Augenblick, Bewertung und Richtung des Denkens ergibt. Die Verarbeitungskapazität von Informationen entwickelt sich und mehrere Informationen können in effektive, abstrakte Repräsentationen umgewandelt werden.

Nach der Präsentation dieser charakteristischen Veränderungen in der Entwicklungsphase der Jugendlichen erweist sich die Auswahl der zu interviewenden Schüler in mehrfacher Hinsicht als vielversprechend. Eine jüngere Population in einem früheren Entwicklungsstadium würde bei den offenen Fragen zu

diesem unbekannten Phänomen vermutlich noch nicht so ausführlich und differenziert auf die Interviewfragen antworten können. Die gestellten Interviewfragen sollen neben der reinen Erhebung von Daten bis zu einem gewissen Grad auch eine Förderung und Stärkung der Strategie des Probanden im Rahmen seiner eigenen Metakognition sein. Durch Reflexionen, Erkenntnissen aus dem Schulalltag und auch Faktoren oder Einflüssen, die seinen persönlichen ME anregen oder auch verhindern, wird ebenso die kognitive Selbstregulation gefördert. Der Schüler wird mit neuen Inhalten konfrontiert, die er gegebenenfalls durch eigene Kritik und Anmerkungen in dieser ausgewählten Entwicklungsstufe weiterentwickelt. Die Forscherin ist in diesem Prozess nicht nur für die Erhebung, Auswertung und Transformation von Informationen verantwortlich, sondern nimmt einen Standpunkt ein, der auch dem Schüler als Förderer seiner eigenen Metakognition dienen kann. Da sich die Forschung im Rahmen dieser Interviews auf einzelne Schüler konzentriert, ergibt sich ein neues Bild, was Forschung im Schulalltag auch bedeuten kann. Die Förderung der eigenen Metakognition des Schülers, ist im Rahmen der Theorien des informationsverarbeitenden Ansatzes zentral für die Entwicklung des abstrakten Denkens (vgl. Berk, 2005, S. 505). Ferner wird während des Interviews noch die eigene Selbstreflexion, individuelle Metakognition und Reflexion des Schülers in Bezug auf sein persönliches Verhältnis zur Musik gefördert.

5.4 Beschreibung der Fallauswahl

Das nach der GT geleitete Sampling musste aufgrund von verschiedenen Schwierigkeiten beim Feldzugang verändert werden. Eine detaillierte Beschreibung und eine tabellarische Übersicht der einzelnen Schritte werden hierzu wird weiter in den Kapiteln 5.5 und 5.6 gegeben. Im Folgenden wird zunächst die Fallauswahl beschrieben, welche sich nach diesen Prozessen hieraus ergeben hat:

Population	Größe der Fallauswahl
Realschule, Frankfurt	11
Gymnasium, Schwerin	9
Gymnasium, Schwerin (musikalischer Schwerpunkt)	10
Eltern-Bläser-Gruppe, Frankfurt	9
Gymnasium, Tecklenburg	10

Tabelle 2: Übersicht über das nach der GT geleitete „Selektive Sampling“

Realschule in Frankfurt:
Die erste Population bildeten elf zufällig ausgewählte Schüler einer Realschule, denen Musikunterricht in der 10. Klasse erteilt wird. Aus unterrichtstechnischen Gründen ist diese Population eine Mischung von Schülern aus drei verschiedenen 10. Klassen: drei Schüler aus der 10a, vier Schüler aus der 10b und vier Schüler aus der 10c. Dies war die erste Datenerhebung und es war unsicher, ob zehn Probanden pro Population wirklich zur Verfügung stehen würden. Daher wurden alle elf hier möglichen Interviews auch tatsächlich durchgeführt. Diese Population ist daher die größte von allen.

Gymnasium in Schwerin:
Zwei weitere Gruppen eines Gymnasiums bildeten die zweite und dritte Population. Eine von ihnen sollte hierbei aus Schülern bestehen, die in einer Klasse mit einem musikalischen Schwerpunkt sind. Hier fand sich das Gymnasium in Schwerin als eine ideale weiterführende Schule mit einem großen musikalischen Angebot, die sowohl Klassen mit einem musikalischen Schwerpunkt als auch ohne Schwerpunkt in Musik führt. In der Schwerpunktklasse wurden zehn Schüler interviewt. An einem anderen Tag waren dann zehn weitere Interviews mit Schülern aus der Klasse, in der ein normales Pensum an Musikunterricht erteilt

wird, vorgesehen. Aus Krankheitsgründen konnten hier jedoch nur neun der vorgesehenen zehn Interviews durchgeführt werden.

Eltern-Bläser-Gruppe „Atemlos“:
Zur Eltern-Bläser-Gruppe war ein einfacher Feldzugang möglich, da alle Probenden erwachsen sind und hier ein mündliches Einverständnis zu Beginn der Datenerhebung ausreichte. Ebenso konnten hier die gemeinsamen wöchentlichen Proben besucht werden. Da die Mitglieder der Gruppe erst sehr spät zum Spielen eines Instruments gefunden haben, werden aus diesen Ergebnissen neue Hinweise zur Langfristigkeit des ME erwartet. Die Gruppe wird von einem sehr engagierten Musiklehrer eines Gymnasiums in Oberursel geleitet.

Die Eltern-Bläser-Gruppe bildet eine Population, die aus zehn Erwachsenen besteht. Diese Erwachsenen wurden vor und nach ihren wöchentlichen Ensembleproben interviewt. Auch hier waren nur neun der zehn vorgesehenen Interviews möglich, da ein geplantes Interview krankheitsbedingt ausfiel. Die Idee der Gründung dieser Eltern-Bläser-Gruppe entstand durch die Mitgliedschaft der eigenen Kinder in der 5. und 6. Jahrgangstufe in Bläserklassen. Viele Eltern, die in der Vergangenheit ein Instrument gespielt haben oder ein Instrument neu erlernen möchten, finden sich in dieser Gruppe. Neben dem wöchentlichen Ensemblespiel hat jedes Mitglied ein- bis zweimal in der Woche zusätzlichen Instrumentalunterricht in Kleingruppen. Sie bilden eine sehr engagierte Gruppe, die sich ohne Schulpflicht der Musik und dem Instrumentalunterricht aus anderen bedeutenden Beweggründen sehr diszipliniert widmet und daher eine besonders interessante Population bildet.

Gymnasium in Tecklenburg:
Die Schüler des Gymnasiums sind aus einer Klasse ausgewählt, die keinen musikalischen Schwerpunkt besitzt und wo das Fach Musik ein Pflichtfach in der 10. Klasse ist. Sie gilt repräsentativ für Schüler eines üblichen Gymnasiums, die eine weiterführende Schule ohne musikalischen Schwerpunkt besuchen. Die infrastrukturellen Gegebenheiten des kleinen Ortes haben zur Folge, dass hier nur wenige musikalische Angebote in der Freizeit von den Schülern wahrgenommen werden können, meistens nur mit Ausnahme von privatem Musikunterricht.

Wie bereits oben erwähnt, ist diese Fallauswahl durch verschiedene inhaltliche Vorgehensweisen und Umstände entstanden, die nun zusammengefasst kurz erläutert werden.

5.5 Schwierigkeiten beim Feldzugang

Jungstudenten der Hochschule für Musik in Frankfurt a. M. (HfMDK):
Neben den Schülern der weiterführenden Schulen sollten auch zehn Jungstudenten gleichen Alters zu ihrem Enthusiasmus für die Musik befragt werden, um weitere Daten zur Entstehung und Entwicklung des ME zu gewinnen. Weil alle Jungstudenten auf verschiedene Klassen von Lehrenden verteilt sind und die meisten eher unregelmäßig Unterricht nehmen, erwies sich eine Erhebung mittels der Einholung der Einverständniserklärung der Eltern der Studenten in dem zeitlich gesetzten Rahmen für die Datenerhebung als nicht durchführbar. Außerdem ist es aus datenschutzrechtlichen Gründen seitens der HfMDK nicht gestattet, anders an die Kontaktdaten zu kommen als über eine persönliche Ansprache. So wurde dieser Zugang zum Feld aufgrund der administrativen Gegebenheiten bedauerlicherweise verwehrt.

Nichtsdestotrotz vermutete ich, dass die Studie noch eine vom Alter her vergleichbare Population zu den Klassen der weiterführenden Schulen benötigt, um besondere Ausprägungen des ME bei den Probanden feststellen zu können. Der Weg führte in eine zusätzliche Klasse des Gymnasiums in Schwerin. Im Sinne der GT ist dieses ein Fall, wo die Datenanalyse der ersten Population (Realschule) bereits Auswirkungen auf die weitere Auswahl der Datengewinnung und der Bestimmung einer neuen Population besaß.

Die weiterführenden Schulen in Frankfurt a. M.:
Die Datenerhebung sollte ursprünglich aufgrund der Vielzahl an Schulen auf Frankfurt und Umgebung beschränkt sein. Jedoch erwies sich die Kontaktaufnahme mit den weiterführenden Schulen im Frankfurter Raum für die Datenerhebung als äußerst schwierig. Die Gründe hierfür waren vielseitig. Zunächst war es nicht einfach, neben dem Fachleiter einen Kontakt zu den einzelnen Lehrpersonen zu bekommen. Kam dieser jedoch zustande, so waren die Lehrkräfte an allen angefragten Schulen sehr engagiert, hilfsbereit und erfreulicherweise zur Unterstützung bei der Durchführung der Datenerhebung bereit. Besonders wichtig ist dieses für die Einsammlung der Rückmeldungen der Eltern. Alle Eltern der Schüler mussten ihren Kindern eine schriftliche Einverständniserklärung mitgeben, weil die Schüler aufgrund der ausgewählten Entwicklungsstufe noch nicht volljährig waren. Die angesprochenen Lehrkräfte verwiesen aus rechtlichen Gründen außerdem auf die notwendige Genehmigung der Schulleitung. Nachdem jene kontaktiert wurde, kam in fast allen Fällen entweder direkt eine Absage mit verschiedenen Begründungen (zum Beispiel Unterrichtsausfall oder der Verweis auf die Beschlüsse der Schulkonferenz beziehungsweise der Elternkonferenz, dass die Schulen von wissenschaftlichen Schülerbefragungen absehen).

Diese Prozesse ließen die Phase der Datenerhebung deutlich über das antizipierte Zeitfenster der Planung hinausgehen. Gab es jedoch trotz allem eine Zustimmung der Schulleitung, so scheiterte die Datenerhebung an einer Schule auch aufgrund fehlender Elterneinwilligungen. Nach den oben beschriebenen Einschränkungen administrativer Art wurde das Feld auf die weiterführenden Schulen in Deutschland erweitert, was dazu führte, dass eine Variation in der Auswahl der Population zustande kam. Dank eines persönlichen Kontaktes zur Realschule in Frankfurt erwies sich der erste Feldzugang als sehr unkompliziert. Die darauf folgenden Komplikationen mit den anderen angeschriebenen Schulen zogen sich über einen längeren Zeitraum hin.

5.6 Das Forschungstagebuch

Zeitraum	**Jan. 2010- Dez. 2010**	**Jan. 2011- Apr. 2011**	**Apr. 2011**	**März 2012- Dez. 2012**
Handlung/ Problem	Theoretische Erforschung des Enthusiasmus.	Schwierigkeiten mit den Schulen in Kontakt zu kommen, viele Absagen aufgrund von Datenschutz und/ oder fehlender Einwilligung der Schulleitung / der Eltern.	An die Adressen der Jungstudenten der HfMDK ist nicht zu gelangen.	Organisation und Durchführung der Interviews.
Fragestellung	Wie wird der Enthusiasmus definiert? In welchen Quellen lässt sich etwas finden?	Warum?	Gibt es eine andere Möglichkeit?	Bereitschaft der Fachlehrer war da, Schulleitung willigt aus rechtlichen Gründen nicht ein.
Realisierte Schritte	Interdisziplinäre Recherche.	Schulleitung/Fachleit er/ Fachlehrer angeschrieben.	Feststellung, dass Jungstudenten zu wenig und unregelmäßig an der HfMDK sind um 10 ITWs in dem avisierten Zeitraum der Datenanalyse durchzuführen.	4 Klassen und eine Eltern-Bläser Klasse (auch in Proben) wurden besucht.
Ergebnisse	Vorwiegend in der Philosophie finden sich Beschreibungen von Philosophen. Nichts in der Psychologie.	Bereitschaft der Fachlehrer war da, Schulleitung willigt aus rechtlichen Gründen nicht ein.	Gruppe der Jungstudenten wird als Population gestrichen.	50 Interviews wurden in 5 verschiedenen Populationen erhoben.
Erfahrungen /Probleme	Die Musikpädagogik besitzt keine Literatur zum Thema. Es kann sich auf kein Modell oder keine Theorie bezogen werden.	Es ist nicht einfach, einen produktiven Kontakt zu einer Schule für eine Datenerhebung herzustellen, besonders wenn man die Schulleitung nicht kennt.	Der Datenschutz ist auch hier ein großes Problem für den Feldzugang.	Hohes Maß an organisatori-scher Arbeit.
Konsequen-zen für die Methode und das Ziel	Eine interdisziplinäre Zusammenführung ist anspruchsvoll und muss den theoretischen Teil bilden.	Deutschlandweite Erweiterung des Feldes, wo ein persönlicher Kontakt zu den Lehrern mit einem gleichzeitig guten Kontakt zur Schulleitung besteht.	Anstelle der Jungstudenten wird eine weitere Klasse mit Gymnasial-schülern gefragt, um die Population zu sättigen.	

Zeitraum	Jan. 2013	Frühjahr 2013	seit Frühjahr 2013	Mai 2013
Handlung/ Problem	Transkription der Interviews. Anschaffung des Programms „Maxqda“.	Quantitative Auswertung der Persönlichkeits- tests.	Auswertung der Interviews.	Clusteranalyse mit den quantitativen Daten.
Fragestellung	Wie funktioniert das Programm?		Welche Kategorien definieren das Phänomen ME?	Gibt es ein bestimmtes Konstrukt der Persönlichkeit, das mit der Selbsteinschätzung von ME korreliert?
Realisierte Schritte	Unterstützung bei der Transkription von Sven Eberwald. Besuch von einem Tutorial zur Einführung in Berlin.	Internethomepage zum Big-Five ermöglicht eine leichte und zeitnahe Auswertung.	Einführung der ITWs Dateien in „Maxqda“.	Werte für die Clusteranalyse an externen Statistiker (Dieter Ratz) geschickt. Analyse der Ergebnisse.
Ergebnisse	s.h. Anhang. Bedienung des Programms zur Auswertung der ITWs.	Klare Perzentilwerte, die für die weitere Bearbeitung als geeignet gelten.	Viele Kodes wurden gebildet und Kategorien aufgestellt.	Persönlichkeits-dimensionen korrelieren nicht mit Selbsteinschätzung, auch die Dimensionen und Merkmale der gebildeten Cluster sind nicht hilfreich.
Erfahrungen /Probleme	Arbeit erweist sich als sehr zeitintensiv. Maxqda ist ein gutes Programm, läuft nicht auf iOS (Mac).	Einfache Bedienung durch die Auswertung auf einer Internetplattform (die häufige Bedienung im Web sättigt die Dimensionen).	Wiederholende Betrachtung der Daten, Veränderung von Kodierungen.	Clusteranalyse gibt kein erkenntnisgewinnendes Ergebnis.
Konsequen-zen für die Methode und das Ziel	Neuer Blick auf die Daten. Windows wurde extra angeschafft und auf dem MAC installiert.	Alle Werte sind gut zur weiteren Analyse und Auswertung verwendbar.	Viele Aussagen zum ME, Belege für weitere Annahmen,	Veränderung des theoretischen Samplings. Zunächst reine Konzentration auf die qualitative Datenanalyse.

Zeitraum	**Aug. 2013**	**Sep. 2013**	**Jan. 2014**	**März 2014**
Handlung/ Problem	Dimensionalisie-rung der Hauptkategorien des Kodierparadigmas.	Die ITWS werden auf das Auftreten von Typen der Typologie hin untersucht.	Aufstellung eines neuen *Mixed-Method Designs*.	Übertragung der Ergebnisse auf andere Kontexte.
Fragestellung	Welche Kategorien beschreiben den ME am meisten?	Sind die Typen in den ITWs belegbar?	Korreliert die Typologie mit den einzelnen Persönlichkeit s-dimensionen?	Lässt sich die materielle Theorie auf die Ebene einer formalen Theorie heben?
Realisierte Schritte	Aufstellen einer Kreuztabelle durch dimensionierte Hauptkategorien.	Kodierungen werden vorgenommen.	Zusammenfüh rung von quantitativen und qualitativen Daten, weitere Einarbeitung in die statistischen Analyseverfah ren.	Erfundene Beispiele mit einem E. in anderen Kontexten werden gesucht.
Ergebnisse	**Aufstellung einer Typologie des ME als Phänomen.**	Insgesamt wurden 159 Kodierungen (Typen 1-8) vorgenommen.	Neue Korrelationen.	Entwicklung einer formalen Theorie, Aufstellung eines Modells.
Erfahrungen /Probleme	Konkretisierung der Kategorien. Durch Dimensionalisierung entsteht neue Erkenntnis.	Koexistenz von verschiedenen Typen in einem ITW ist möglich.	Kreativer und für mich spannendster Auswertungsp rozess - eine noch größere Fallauswahl wäre schön gewesen.	
Konsequen-zen für die Methode und das Ziel	Eine erneute Zuordnung als Kodierung innerhalb der ITWS ist möglich.	Aufgestellte Typologie ist empirisch belegbar und kann gesättigt werden.	Ein wichtiges Element der materiellen Theorie wurde gefunden, um neue Hypothesen aufstellen zu können.	Nähere Erforschung des ME / Enthusiasmus.

Abbildung 17: Das Forschungstagebuch

6 Präsentation der Ergebnisse

Die folgenden Kapitel beinhalten neben einer quantitativen Auswertung einiger Antworten zu den Interviewfragen eine Clusteranalyse zum Enthusiasmus. In einem weiteren Teil der Ergebnispräsentation wird ausschließlich die qualitative Ergebnispräsentation nach der GT Methode fokussiert. Abschließend werden dann qualitative und quantitative Ergebnisse verbunden, um erste Aussagen zum Auftreten des ME im musikalischen Umfeld in Form einer aufgestellten Typologie zu formulieren.

6.1 Quantitative Auswertung der Antworten aus den Interviews

Bei der Auswertung der Interviewfragen ist es besonders von Interesse, mit welchen Worten das Phänomen „Enthusiasmus" beschrieben wird. Hierzu gab es bei der Interviewdurchführung keine Beeinflussung und es wurde eine große Offenheit zur individuellen Beschreibung des Phänomens gegeben, indem gefragt wurde: „Was bedeutet für Dich eigentlich Enthusiasmus?" (Interviewfrage Nr.1). Hierzu wurde sich in der Auswertung besonders auf Begriffe konzentriert, die begründet aus der eigenen theoretischen Sensibilität und dem theoretischen Teil der Ergebnisse hervorgehen. Die Ergebnisanalyse bezieht sich daher hier auf die vier stärksten Begriffe wie ‚Spaß', ‚Interesse', ‚Freude' und ‚Leidenschaft'. Die erste Interviewfrage impliziert zugleich ein weiteres Ergebnis, das der zweiten Frage vorausgeht, da so auch festzustellen ist, ob der Begriff „Enthusiasmus" überhaupt bekannt ist. In einem weiteren Analyseschritt soll in Bezug auf die erste Frage auch festgestellt werden, ob es hier eventuell auch, je nach Art der weiterführenden Schule oder im Vergleich zur Eltern-Bläser-Gruppe, Unterschiede gibt.

Ergebnisse zur Interviewfrage Nr. 1: Ist der Begriff „Enthusiasmus" bekannt?:
Von allen 50 befragten Probanden ist 84 % der Befragten der Begriff ‚Enthusiasmus' bekannt. Hierbei gibt es keine geschlechtsspezifischen Unterschiede. Die 16 %, die den Begriff nicht kennen, setzen sich ausschließlich aus einer Gruppe von Jugendlichen zusammen. Die Erwachsenen haben als Vergleich hierzu keine Definitionsschwierigkeiten.

K. Wömmel, *Enthusiasmus,* DOI 10.1007/978-3-658-10478-8_6,

Ergebnisse zu Frage Nr. 2: „Mit welchen Begriffen wird das Phänomen ‚Enthusiasmus' von den Probanden beschrieben ?":
Neben den Ergebnissen zur Bekanntheit des Begriffs ‚Enthusiasmus' soll geprüft werden, mit welchen Worten der Enthusiasmus beschrieben wird. Außerdem wird aus pädagogisch-psychologischer Sicht nach den Zusammenhängen und der möglichen „Nähe" dieser Begriffe zum Enthusiasmus gefragt, wie zum Beispiel ob das Interesse für die Befragten eine Vorstufe des Enthusiasmus ist.

65 % aller Befragten erwähnen im Zusammenhang mit der Beschreibung zum Enthusiasmus in verschiedenen Lebenssituationen die Worte ‚Spaß' und ‚Interesse'. Was das Geschlecht und die Altersklasse angeht, so gibt es in dieser Fallauswahl hierzu keine signifikanten Unterschiede, bis auf die Tatsache, dass 74 % aller Jugendlichen und nur 25 % der Erwachsenen den Begriff ‚Interesse' verwenden. Genauso gering ist dieser Anteil in der Gymnasialklasse mit einem musikalischen Schwerpunkt. Signifikant höher ist hier der Anteil der Parallelklasse, wo 89 % aller Probanden den Begriff ‚Interesse' verwenden.

Ergebnisse zu Frage Nr. 3 „Sind Unterschiede in Hinblick auf die verschiedenen Populationen festzustellen ?":
Insgesamt sind viel weniger Unterschiede als vermutet festgestellt worden und keine an dieser Stelle erwähnenswerten auffälligen Werte (auch in der Klasse mit dem musikalischen Schwerpunkt) zu vermerken. Es gibt aber zwei Interviewfragen, deren Antworten, neben qualitativen, auch quantitative Ergebnisse bilden und die im Folgenden kurz zusammengefasst sind:

Ergebnisse zur (zusätzlichen) Interviewfrage „Spielst Du ein Instrument ?":
Von allen befragten Jugendlichen spielen 51 % ein Instrument. In der folgenden Auswertung wird die Klasse mit dem musikalischen Schwerpunkt herausgenommen, da die Schüler in dieser Klasse alle ein Instrument spielen, denn es ist eine Bedingung, um in diese Schwerpunktklasse zu kommen. 22% aller befragten Jugendlichen der anderen drei Populationen haben früher mal ein Instrument gespielt und 27 % bisher keines. Auffällig ist, dass von allen Probanden der Realschule 75 % bisher kein Instrument in ihrer Freizeit gespielt haben, 8 % früher mal ein Instrument gespielt haben und nur 17 % ein Instrument in ihrer Freizeit spielen. Von den Schülern des Gymnasiums in Tecklenburg spielen mit 40 % deutlich mehr Jugendliche ein Instrument, 50 % haben früher ein Instrument gespielt und nur 10 % spielen kein Instrument. Recht ähnlich verteilen sich die Werte in der vergleichbaren Klasse des Gymnasiums in Schwerin, ohne musikalischen Schwerpunkt. Hier spielen 56 % der Befragten ein Instrument, 33 % haben früher mal ein Instrument gespielt und 11 % haben bisher noch kein Instrument in ihrer Freizeit gespielt.

Die quantitativen Ergebnisse der Fallauswahl deuten tendenziell darauf hin, dass die Schüler der beiden weiterführenden Schulen ohne musikalischen Schwerpunkt ein ähnliches Verhältnis aufweisen. Das lässt auf einen ähnlichen Zugang zu Musik und dem musikalischen Angebot durch die Schulen schließen. In der Realschule hingegen kommen nach den Ergebnissen die Jugendlichen weniger mit Instrumenten in ihrer Freizeit in Kontakt. Inwiefern auch weitere äußere Bedingungen neben den Unterrichtsinhalten, wie die Einrichtung von Bläserklassen und anderen Angeboten der Schule und die umliegenden kulturellen Einrichtungen hier eine Rolle spielen, gilt es zu hinterfragen. Hierfür bedürfte es weiterer empirischer Untersuchungen.

Ergebnisse zur Interviewfrage Nr. 7 „Wählst du Musik weiter ?“:
Zum Zeitpunkt der Befragung sind die Jugendlichen mit 15 oder 16 Jahren in einem Alter, in dem sie sich bewusst für oder gegen das Unterrichtsfach Musik entscheiden können. Ein weiterer Faktor ist hier jedoch auch das andere Alternativwahlfach Kunst, da sie zwischen Musik und Kunst als Unterrichtsfach wählen müssen.

Aus der Realschule wählen 58 % aller Schüler das Fach Musik weiter, wobei hiervon 8 % dieses tun, um nicht das Fach Kunst belegen zu müssen. 33 % hingegen wählen das Fach nicht weiter. Einen ähnlichen Wert weisen die Befragten des Gymnasiums in Schwerin auf, wo 67 % das Fach Musik weiterwählen (hier jedoch kein Schüler, um nicht Kunst zu wählen) und 33 % das Fach nicht weiterwählen. Nach diesen Ergebnissen kann man die Tendenz feststellen, dass nach diesen Ergebnissen das Spielen eines Instruments also keinen großen Einfluss auf die Weiterwahl des Fachs Musik besitzt. Wäre das der Fall, so würden sich nach den niedrigen Werten der Realschule (75 % spielen kein Instrument) hier deutlichere Unterschiede abzeichnen. Auch die andere Gymnasialklasse des Graf Adolf Gymnasiums wählt zu 80 % das Fach Musik weiter.

Diese quantitative Auswertung der Interviewantworten zu dieser Frage belegt, dass die weitere Wahl des Fachs Musik mit ungefähr zwei Drittel aller befragten Schüler an allen Schulen fast gleich verteilt ist.

6.2 Aufstellung einer Clusteranalyse

Anhand der quantitativen Ergebnisse soll in einem nächsten Schritt geprüft werden, ob es hervorstechende Merkmalsausprägungen bei Populationen gibt, die Aufschluss über einen Zusammenhang zwischen dem eigenen Enthusiasmus und der Ausprägung von Persönlichkeitsdimensionen (als Cluster) geben. Durch

eine statistische und hierarchische Clusteranalyse der Perzentilwerte[7] aus den Fragebögen (n=49) aller Probanden der Fallauswahl ergeben sich fünf unterschiedliche Cluster mit bestimmten Merkmalsausprägungen und Gesamtverteilungen[8]. Jedes Cluster ist in diesem Fall durch Personen definiert, welche eine ähnliche Ausprägung durch die gebildeten Mittelwerte im Bereich der fünf Persönlichkeitsdimensionen nach Costa & McCrae besitzen (S. 119ff). Da diese Fallauswahl keine umfangreiche Größe besitzt, um eine höhere Sättigung der einzelnen Merkmale aufzuzeigen, sind diese Ergebnisse als Tendenzen zu verstehen. Jeder Cluster-Typ wird in folgender Weise vorgestellt:

Zunächst wird die Ausprägung der Persönlichkeitsmerkmale vorgestellt. Danach folgt die Verteilung der Persönlichkeitsmerkmale dieses Clusters, um die vertretenden Personen dieses Clusters anhand ihrer Merkmale zu beschreiben. So werden in einer kurzen Analyse die bedeutendsten Merkmale zu jedem Cluster nun zusammengefasst.

6.2.1 Analyse

Cluster 1

I. Beschreibung der Ausprägung der Persönlichkeitsmerkmale:

Persönlichkeitsdimension	**Perzentilwerte (in Prozent)**
Offenheit für neue Erfahrungen	68,6
Gewissenhaftigkeit	61,8
Extroversion	78,4
Verträglichkeit	39,6
Neurotizismus	33,1

Tabelle 3: Cluster 1

Das Cluster 1 besitzt in der Dimension Offenheit für neue Erfahrungen mit 68,6 % einen sehr hohen Wert. Ebenso sind die Dimensionen Gewissenhaftigkeit mit

[7] Alle Auswertungen der Perzentilwerte (1 = 1 von 100) zum Big-Five wurden auf http://de.outofservice.com/bigfive/ durchgeführt.

61,8 % und „Extroversion“ mit 78,4 % sehr stark ausgeprägt. Weniger hoch sind die Mittelwerte der Dimensionen Verträglichkeit mit 39,6 % und Neurotizismus mit 33,1 %. Der Wert der Selbsteinschätzung zum eigenen Enthusiasmus liegt auf der Skala von 1-10 mit 8,1 auch in einem durchschnittlichen Bereich. Von allen fünf Clustertypen weist das Cluster 1 die ausgeglichenste Ausprägung der einzelnen Dimensionen auf.

II. Verteilung der Merkmale von Cluster 1:

Merkmale		**Prozentuale Verteilung**
Geschlecht	weiblich	53 %
	männlich	47 %
Altersklasse	<20 Jahre	94 %
	30+	6 %
Gruppe	Realschule, Frankfurt	29 %
	Eltern-Bläser-Gruppe, Frankfurt	6 %
	Gymnasium, Tecklenburg	12 %
	Gymnasium, Schwerin (musikalischer Schwerpunkt)	29 %
	Gymnasium, Schwerin	24 %

Tabelle 4: Verteilung der Merkmale von Cluster 1

Das Cluster 1 besitzt mit 53 % an weiblichen und 47 % an männlichen Probanden ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis, jedoch ist es mit 94 % zu 6 % fast ausschließlich durch Schüler vertreten. So setzt sich die Verteilung der Mittelwerte auf das Cluster 1 zu 29 % aus Jugendlichen der Realschule- und nur zu 6 % aus Erwachsenen der Eltern-Bläser-Gruppe zusammen. Weitere 12 % sind vom Gymnasium Tecklenburg, 29 % aus der Klasse mit musikalischem Schwerpunkt und 24 % aus der Klasse ohne musikalischen Schwerpunkt des Gymnasiums in Schwerin vertreten. Der Durchschnittswert der Selbsteinschätzung liegt auf der Skala von 1-10 mit 8,1 in einem positiven, jedoch nicht überdurchschnittlichen Bereich.

III. Analyse:
Das Cluster 1 ist mit 34 % unter allen Probanden am häufigsten vertreten. Auffällig ist, dass dieses Cluster vor allem aus Jugendlichen besteht. Das Cluster ist in allen weiterführenden Schulen recht gleichmäßig vertreten. Im Vergleich zu den anderen Clustern besitzt dieses Cluster 1 mit 68,6 % den höchsten Wert an Offenheit für neue Erfahrungen. Die Jugendlichen scheinen daher generell offener für neue Erfahrungen als die interviewten Erwachsenen zu sein.

Cluster 2

I. Beschreibung der Ausprägung der Persönlichkeitsmerkmale:

Persönlichkeitsdimension	**Perzentilwerte (in Prozent)**
Offenheit für neue Erfahrungen	42,7
Gewissenhaftigkeit	79,9
Extroversion	88,0
Verträglichkeit	66,7
Neurotizismus	6,9

Tabelle 5: Cluster 2

Mit 42,7 % besitzt das Cluster 2 einen eher durchschnittlichen Wert in der Dimension Offenheit für neue Erfahrungen. Deutlich höher liegen die Mittelwerte von 79,9 % in der Dimension Gewissenhaftigkeit und 88 % in der Dimension Extroversion. Auch der Wert der Verträglichkeit liegt mit 66,7 % über dem Durchschnitt. Auffällig gering ist hingegen der Wert von 6,9 % in der Dimension Neurotizismus. Der Durchschnittswert der Selbsteinschätzung des eigenen Enthusiasmus liegt auf der Skala von 1-10 mit 7,6 in der Gesamtverteilung eher im unteren Bereich.

II. Verteilung der Merkmale von Cluster 2:

Merkmale		**Prozentuale Verteilung**
Geschlecht	weiblich	71 %
	männlich	29 %
Altersklasse	<20 Jahre	71 %
	30+	29 %
Gruppe	Realschule, Frankfurt	57 %
	Eltern-Bläser-Gruppe, Frankfurt	29 %
	Gymnasium, Tecklenburg	0 %
	Gymnasium, Schwerin (musikalischer Schwerpunkt)	0 %
	Gymnasium, Schwerin	14 %

Tabelle 6: Verteilung der Merkmale von Cluster 2

Mit 71 % an weiblichen und 29 % an männlichen Probanden ist dieses Cluster von mehr weiblichen Probanden vertreten. Insgesamt ist der Anteil der Jugendlichen bei diesem Cluster mit 71 % im Gegensatz zu den 29 % aus der Eltern-Bläser-Gruppe auch deutlich höher. Diese 71 % an Jugendlichen setzten sich mit 57 % zur Hälfte aus den Jugendlichen der Realschule zusammen und nur 14 % kommen bei diesem Cluster aus der Klasse des Gymnasiums in Schwerin.

III. Analyse:
Das Cluster 2 besteht aus deutlich mehr weiblichen als männlichen Probanden, die nach den Analysewerten sehr extrovertiert und gewissenhaft sind. Insgesamt vertreten jedoch nur 14 % aller Probanden dieses Cluster. Über die Hälfte der Probanden sind aus der Realschule, fast ein Drittel der Probanden aus der Eltern-Bläser-Gruppe und 14 % vom Gymnasium in Schwerin. Der auffallend niedrige Wert im Bereich Neurotizismus und die Ausprägungen in den Dimensionen Extroversion und Gewissenhaftigkeit deuten darauf hin, dass der Vertreter dieses

Clusters sehr selbstbewusst, zuverlässig und aktiv ist. Für ihn zählt das Bewährte und er lässt sich weniger auf Neues ein.

Cluster 3

I. Beschreibung der Ausprägung der Persönlichkeitsmerkmale:

Persönlichkeitsdimension	**Perzentilwerte (in Prozent)**
Offenheit für neue Erfahrungen	14,6
Gewissenhaftigkeit	80,8
Extroversion	51,0
Verträglichkeit	48,8
Neurotizismus	23,0

Tabelle 7: Cluster 3

Die Dimension Offenheit für neue Erfahrungen besitzt im Cluster 3 mit 14,6 % der geringste Wert von allen fünf gebildeten Clusters. Mit 80,8 % weist dieses Cluster jedoch einen hohen Wert in der Dimension Gewissenhaftigkeit auf. 51,0 % ist ein durchschnittlicher Wert für die Dimension Extroversion. Auch die Verträglichkeit liegt mit 48,8 % in einem durchschnittlichen Bereich. Die Dimension Neurotizismus ist mit 23,0 % hier eher niedrig ausgeprägt. Bei der Selbsteinschätzung für den eigenen Enthusiasmus zeigt dieses Cluster auf der Skala von 1-10 mit 7,3 einen Wert auf, der leicht unter dem Durchschnitt liegt.

II. Verteilung der Merkmale von Cluster 3:

Merkmale		**Prozentuale Verteilung**
Geschlecht	weiblich	75 %
	männlich	25 %
Altersklasse	<20 Jahre	88 %
	30+	13 %
Gruppe	Realschule, Frankfurt	38 %
	Eltern-Bläser-Gruppe, Frankfurt	13 %
	Gymnasium, Tecklenburg	38 %
	Gymnasium, Schwerin (musikalischer Schwerpunkt)	0 %
	Gymnasium, Schwerin	13 %

Tabelle 8: Verteilung der Merkmale von Cluster 3

Was das Geschlechterverhältnis angeht, so ist dieses Cluster mit 75 % an weiblichen und 25 % an männlichen Probanden von mehr Frauen bestimmt. 88 % des Clusters bestehen aus Jugendlichen im Gegensatz zu 13 % an Erwachsenen aus der Eltern-Bläser-Gruppe. Die meisten Vertreter kommen mit je 38 % von der Realschule und dem Gymnasium Tecklenburg. Auffällig ist hier, dass vom Gymnasium Schwerin in diesem Clustertyp keiner aus der Klasse mit musikalischem Schwerpunkt vertreten ist und auch nur 13 % aus der Klasse ohne musikalischen Schwerpunkt von diesem Gymnasium sind.

III. Analyse:
Das Cluster 3 vertritt Probanden, die wenig offen für neue Erfahrungen und nicht sehr aktiv und optimistisch sind. Dafür wissen die Probanden hier sehr gewissenhaft ihre Aufgaben zu erledigen. Der geringe Wert in der Dimension Offenheit für neue Erfahrungen und Extroversion spiegelt sich auch in dem niedrigsten Wert der Selbsteinschätzung zu ihrem eigenen Enthusiasmus mit 7,3 wieder.

Insgesamt vertreten 16 % aller Probanden dieses Cluster. Das Cluster ist nur von wenigen Erwachsenen geprägt. Auffällig ist, dass es nicht durch Mitglieder der Klasse des Gymnasiums in Schwerin mit einem musikalischen Schwerpunkt, sondern hauptsächlich durch die Schüler der Realschule und des Gymnasiums in Tecklenburg vertreten ist. Am bemerkenswertesten ist hier, dass die Gruppe der Eltern-Bläser-Gruppe mit nur 13 % und die Klasse des Schweriner Gymnasiums mit musikalischem Schwerpunkt hier gar nicht vertreten ist. Da diese Gruppen beide zu 100 % ein Instrument spielen, kann man daraus vermuten, dass diese Probanden in den anderen Dimensionen Offenheit für neue Erfahrungen und Extroversion höhere Werte besitzen als die Vertreter des Cluster 3.

Cluster 4

I. Beschreibung der Ausprägung der Persönlichkeitsmerkmale:

Persönlichkeitsdimension	**Perzentilwerte (in Prozent)**
Offenheit für neue Erfahrungen	30,7
Gewissenhaftigkeit	31,5
Extroversion	87,5
Verträglichkeit	26,4
Neurotizismus	57,3

Tabelle 9: Cluster 4

Das Cluster 4 weist in der Dimension Offenheit für neue Erfahrungen einen Wert von 30,7 % auf. Ähnlich ausgeprägt ist hier die Dimension Gewissenhaftigkeit mit 31,5 %. Einen hingegen auffallend hohen Wert von 87,5 % besitzt dieses Cluster in der Dimension Extroversion und einen eher niedrigeren Wert in der Dimension Verträglichkeit mit 26,4 %. Einen eher durchschnittlichen Wert mit 57,3 % gibt es in der Dimension Neurotizismus. Ausgeprägter ist hier der Wert der Selbsteinschätzung des eigenen Enthusiasmus auf der Skala von 1-10 mit 8,3.

II. Verteilung der Merkmale von Cluster 4:

Merkmale		**ProzentualeVerteilung**
Geschlecht	weiblich	64 %
	männlich	36 %
Altersklas-se	<20 Jahre	82 %
	30+	18 %
Gruppe	Realschule, Frankfurt	0 %
	Eltern-Bläser-Gruppe, Frankfurt	18 %
	Gymnasium, Tecklenburg	45 %
	Gymnasium, Schwerin (musikalischer Schwerpunkt)	9 %
	Gymnasium, Schwerin	27 %

Tabelle 10: Verteilung der Merkmale von Cluster 4

In diesem Cluster 4 gibt es ein Geschlechterverhältnis von 64% an Frauen und 36% an Männern. Auch das Cluster 4 ist mit 82 % vorwiegend von Jugendlichen bestimmt im Gegensatz zu den 18 % an Erwachsenen aus der Eltern-Bläser-Gruppe. Auffallend ist an diesen Werten, dass kein Schüler der Realschule hier vertreten ist und auch geringe 9 % aus der Klasse mit musikalischem Schwerpunkt des Gymnasiums in Schwerin kommen. Der größte Anteil an Jugendlichen setzt sich in Cluster 4 mit 45 % aus Schülern des Gymnasiums in Tecklenburg und 27 % aus der Klasse des Gymnasiums in Schwerin zusammen.

III. Analyse:
In diesem Cluster ist auffällig, dass die Probanden sowohl einen hohen Grad in der Dimension Extroversion als auch beim Neurotizismus aufweisen. Besonders die beiden Gymnasialklassen, die keinen musikalischen Schwerpunkt besitzen, sind in diesem Cluster stärker vertreten.

Cluster 5

I. Beschreibung der Ausprägung der Persönlichkeitsmerkmale:

Persönlichkeitsdimension	**Perzentilwerte (in Prozent)**
Offenheit für neue Erfahrungen	55,1
Gewissenhaftigkeit	25,6
Extroversion	57,6
Verträglichkeit	70,1
Neurotizismus	26,9

Tabelle 11: Cluster 5

Der Wert der Dimension Offenheit für neue Erfahrungen ist mit 55,1 % bei diesem Cluster durchschnittlich. Eine viel geringere Ausprägung erfährt hier die Dimension Gewissenhaftigkeit mit 25,6 %. Auch die Dimension Extroversion ist mit 57,6 % durchschnittlich ausgeprägt. Einen jedoch höheren Wert weist dieses Cluster mit 70,1 % in der Dimension Verträglichkeit auf. Mit 26,9 % ist die Dimension Neurotizismus bei diesem Cluster eher gering ausgeprägt. Der durchschnittliche Skalenwert zur Selbsteinschätzung des eigenen Enthusiasmus erreicht hier auf der Skala von 1-10 einen sehr positiven Wert von 8,4.

II. Verteilung der Merkmale von Cluster 5:

Merkmale		**Prozentuale Verteilung**
Geschlecht	weiblich	86 %
	männlich	14 %
Altersklasse	<20 Jahre	57 %
	30+	43 %
Gruppe	Realschule, Frankfurt	0 %
	Eltern-Bläser-Gruppe, Frankfurt	43 %
	Gymnasium,Tecklenburg	0 %
	Gymnasium, Schwerin (musikalischer Schwerpunkt)	57 %
	Gymnasium, Schwerin	0 %

Tabelle 12: Verteilung der Merkmale von Cluster 5

Das Cluster 5 wird mit 86 % von deutlich mehr weiblichen Probanden bestimmt. Es sind nur 14 % männliche Probanden vertreten. Mit 57 % besteht das Cluster 5 zu etwas mehr als der Hälfte aus Jugendlichen und zu 43 % aus erwachsenen Mitgliedern der Eltern-Bläser-Gruppe. Auffällig ist hier, dass alle anderen drei Populationen überhaupt nicht durch dieses Cluster vertreten sind.

III. Analyse:
Dieses kleine Cluster wird insgesamt von 14 % aller Probanden vertreten. Es besteht vorwiegend aus weiblichen Probanden. Auffällig ist, dass alle Vertreter dieses Clusters ein Instrument spielen. Sie sind von einem gewissen Enthusiasmus für das Instrument und die Musik geprägt. Außerdem deutet der hohe Wert im Bereich Verträglichkeit darauf hin, dass dieser ihr Erlernen des Instruments und die regelmäßig aufgewendete Disziplin mit begründet.

6.2.2 Zusammenfassung

Nachdem die fünf Cluster in ihrer Charakteristik beschrieben wurden, lässt sich anhand der Zusammenfassung aller Mittelwerte der einzelnen Cluster folgende Gesamtverteilung bilden:

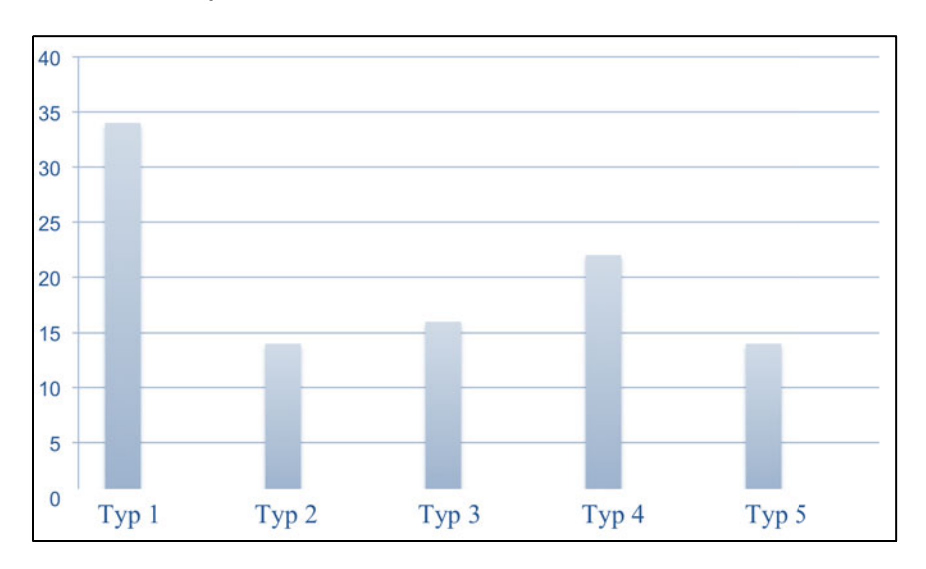


Abbildung 18: Gesamtverteilung der Cluster 1-5 (in %, y-Achse) durch Vergleich der Mittelwerte

Das Säulendiagramm zur Gesamtverteilung der Cluster verdeutlicht, dass das Cluster 1 am häufigsten vertreten ist. Jedoch lassen sich vor dem Hintergrund der eingangs gestellten Frage zu möglichen Korrelationen zwischen den fünf Persönlichkeitsdimensionen und weiteren Merkmalen der einzelnen Populationen sowie den generierten Werten zur Selbsteinschätzung des ME keine Schlussfolgerungen ziehen. Daher ergibt diese Clusteranalyse keinen weiteren Aufschluss über den ME und seine Charakteristik in Bezug auf die Persönlichkeitsdimensionen der Probanden. Auch die Populationen aus den verschiedenen weiterführenden Schulen zeigen keine bedeutenden Korrelationen zwischen der ME und einem bestimmten Leistungsniveau.

Nach dieser ersten Clusteranalyse scheint der ME unabhängig von den musikalischen Fähigkeiten eines Individuums zu existieren. Die Analyse ergibt keine erkenntnisgewinnenden Ergebnisse, um weitere Definitionen des ME oder

theoriegenerierende Hypothesen abzuleiten. Quantitativ lassen sich also keine Aussagen formulieren, welche anhand bestimmter Merkmale dieses Phänomen allgemein definieren. Der ME bildet also kein spezifisches Cluster das in eine definierende Ansammlung von gleichen Merkmalen zu packen ist. Dennoch wurde die Analyse hier vorgestellt, um den Forschungsprozess transparent zu gestalten und mit diesem Ergebnis in eine andere Richtung weiter zu arbeiten. Die schemenhafte Beschreibung der Cluster führt schon während ihrer langen und eher monotonen Beschreibung zu Zweifeln, weil man sich gefühlt eher von dem Phänomen entfernt als sich ihm in seiner Charakteristik zu nähern.

Die bisherigen Ergebnisse lassen daher vielmehr vermuten, dass es sich um ein mehrdimensionales Konstrukt handelt, das von anderen Faktoren und Bedingungen beeinflussbar und vielleicht sogar abhängig ist. Dieses führt in den folgenden Kapiteln zu einer Veränderung des Samplings. „[...] Sampling garantiert das Aufspüren von Variation, Prozeß und auch Dichte. Dementsprechend ist auch ein gewisser Grad an Flexibilität notwendig [...]. Flexibilität ist auch beim Untersuchen neuer oder unerforschter Bereiche bedeutsam, da sie dem Forscher erlaubt, solche Zugänge zum Sampling zu wählen, die den größten theoretischen Ertrag bringen“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 150). So wird sich in den folgenden Kapiteln zunächst auf die rein qualitative Datenanalyse nach der GT konzentriert, um ein neues Verständnis über die Qualität und Charakteristik des Enthusiasmus für Musik als Phänomen zu gewinnen.

6.3 Qualitative Datenauswertung

Zunächst sollen die qualitativen Ergebnisse zum allgemeinen Begriff ‚Enthusiasmus’ kategorisch zusammengefasst werden. Damit ist diese erste qualitative Analyse, im Gegensatz zu den weiteren Analysen, auf einer abstrakteren Ebene außerhalb des musikalischen Umfeldes anzusehen. Die Ergebnisse sind hier inhaltlich verschiedenen Kategorien zugeordnet worden, die aber nicht im Sinne der GT eine Anordnung verfolgen. Sie sollen an dieser Stelle nicht vorenthalten werden, da sie einen Eindruck geben, wie der Begriff ‚Enthusiasmus’ heutzutage verstanden und benutzt wird. Anschließend verengt sich der Blick auf die Untersuchungsergebnisse zum Enthusiasmus im Umfeld musikalischer Bildung.

6.3.1 Auswertung der qualitativen Interviews zum Phänomen Enthusiasmus

Die Voranstellung der Analyse zum Enthusiasmus, losgelöst vom musikalischen Umfeld, begründet sich aus der (bereits im theoretischen Teil erwähnten) man-

gelnden Erforschung des Enthusiasmus in der Geisteswissenschaft. Durch die erste offene Interviewfrage „[...]Was bedeutet für dich eigentlich Enthusiasmus?“ lassen sich auch Antworten der Probanden erwarten, die sich allgemein auf den Enthusiasmus beziehen und nicht direkt in Verbindung mit dem ME stehen. Bei der Frage zeichnet sich ab, dass es einige Begriffe gibt, die besonders häufig mit dem Enthusiasmus in Verbindung gebracht werden. Allen voran der ‚Spaß'.[9] „Also man sagt ja dann: Ah, das macht mir jetzt besonders Spaß.“, oder: „Das nicht so.“ Und dann, würde ich die Sachen, die mir sehr Spaß machen zu Enthusiasmus zählen.“ (15 Jahre, Schwerin II / 1510210F, Z. 19). Dicht gefolgt werden die Begriffe ‚Freude' und ‚Interesse' (wie bereits in Kapitel 6.1 erwähnt) genannt: „Irgendetwas packt mich, fasziniert mich in meinem Inneren, berührt mich [...] , ich entwickele dann ein Interesse daran.“ (45 Jahre, Eltern-Bläser-Gruppe / 450520B, Z. 15). Der Begriff ‚Leidenschaft' kommt vergleichsweise wenig in den Beschreibungen vor. Auffälliger ist, dass der Begriff im Zusammenhang mit Enthusiasmus vorwiegend von den Probanden der Eltern-Bläser-Gruppe und den Mitgliedern der Klasse mit einem musikalischen Schwerpunkt benutzt wird. „Das kann gut sein, dass [die Leidenschaft] am Schluss, also danach kommt, ja. Das etwas sich zu einer Leidenschaft entwickeln kann. Wobei im Wort ‚Leidenschaft' ja auch das ‚Leiden' drin ist und gerade beim Musikinstrument lernen, oder sowas, da leidet man manchmal, wenn der Ton nicht kommt.“ (a.a.O., Z. 68).

Als weniger aufschlussreich hat sich die Selbsteinschätzung des eigenen Enthusiasmus auf der nominalen Skala herausgestellt. Der bereits erwähnte Mittelwert von 8,0 auf der Skala von 1-10 ist vermutlich durch eine durchschnittliche bis überdurchschnittliche eigene Selbsteinschätzung zu begründen (zwischen 7-10), da sich bei so einer allgemeinen Einschätzung zu einem Phänomen der Proband tendenziell nicht besonders negativ einschätzen würde, sondern tendenziell immer eher in einem positiven Mittelbereich. Die Auswertung der Skala belegt lediglich noch einmal, dass der Enthusiasmus ein durchwegs positiv verstandener Begriff ist, der auch zu keiner negativen Selbsteinschätzung führt: „Ja, dann auf jeden Fall acht. Also ich bin ziemlich schnell begeisterungsfähig.“ (15 Jahre, Schwerin I / M, 1500310E, Z. 59).

Die Beschreibungen auf der emotionalen Ebene zum Enthusiasmus als ausgelöstes Phänomen sind besonders mit der Schilderung von Momenten und

[9] Die Zitate aus den Interviews sind im Anschluss wie folgt vermerkt. I. Alter des Probanden, II. die Population: Eltern-Bläser-Gruppe = erwachsene Bläsergruppe „Atemlos“, Schwerin I / M = Gymnasialklasse mit musikalischem Schwerpunkt, Schwerin II = Gymnasialklasse ohne musikalischen Schwerpunkt, Realschule = Robert Koch Realschule in Frankfurt und GAG für das Gymnasium in Tecklenburg. Die anschließende Nummerierung verweist auf die Kodierung des jeweiligen Interviews.

Gefühlen des ‚Glücks' beschrieben. „Also halt dieses Glücksgefühl. So, nicht Adrenalin, sondern Glückshormone, die dann frei werden. Dass du richtig fröhlich wirst und gute Laune kriegst." (15 Jahre, Schwerin II / 1510910F, Z. 49).

In Bezug auf die Auslösung des Enthusiasmus beim Subjekt und seine Hinwendung zum Objekt, werden nur wenige Aussagen zu körperlichen Ausdrucksformen des Enthusiasmus gemacht. So wird er vielmehr mit dem bereits in der Philosophie geschilderten Gefühl des „Erfülltseins" von einem Erwachsenen der Eltern-Bläser-Gruppe beschrieben: „Enthusiasmus spiegelt sich mit in meiner ganzen Seele, in meinem ganzen Körper ab eigentlich. Also bereitet [es] mir ein Gefühl der Freude [...]." (46 Jahre, Eltern-Bläser-Gruppe / 460420B, Z. 16). Auch die philosophisch ausgedrückte ‚Verschmelzung mit dem Objekt' ohne ein Bewusstsein für Zeit, Raum und Ort wird emotional zur Beschreibung eines ausgelösten Enthusiasmus erwähnt: „Wenn ich etwas tue, wo ich nicht drüber nachdenke, wie lange es dauert, sondern es tue, weil es in dem Moment einfach Spaß macht. Und dann denkt man an nichts anderes. Ich glaube dann ist man enthusiastisch" (45 Jahre, Eltern-Bläser-Gruppe / 450620B, Z. 9).

Hinsichtlich der am Ende der Datenauswertung anstehenden Analyse zur Bildung einer Theorie, können auch für die allgemeine Beschreibung des Enthusiasmus Zitate verwendet werden, die auf verschiedene Typen zu seinem Auftreten hinweisen. So wird ein situativer Enthusiasmus wie folgt beschrieben: „Also Enthusiasmus ist ja mehr so, würde ich sagen, spontan. [...] Also dass man gleich sich dafür begeistert [...] Ja, also es gibt natürlich auch Ausnahmen, dass man sofort von irgendwas begeistert ist." (16 Jahre, Schwerin I / M, 1610210E, Z. 72). Ein erwachsener Proband erwähnt hier die mögliche Kurzlebigkeit des Enthusiasmus. „Also es gibt ja so Enthusiasmus, der ist mal ganz kurz da und dann ist er ganz schnell vorbei. Ich denke so, das was Sie dann wahrscheinlich meinen ist dann schon ein bisschen länger (lacht)" (46 Jahre, Eltern-Bläser-Gruppe / 460420A, Z. 23). So wird also auch der Unterschied zum individuellen Enthusiasmus erkannt und öfter unter verschiedenen Aspekten benannt „das kann sehr kurzlebig sein für manches und dann ist es halb im nächsten Moment schon fast wieder weg. Oder es kann halt tatsächlich länger andauern." (a.a.O., Z. 33). Eine emotionale Berührung durch etwas wird mit einem ausgelösten Enthusiasmus anscheinend verbunden: „Wenn mich etwas begeistert, ich glaube erst irgendwie spricht mich's irgendwie an. Also irgendwas in meinem Innern wird berührt, angesprochen. Das kann eine Erinnerung sein an eine frühere Geschichte aus der Kindheit oder irgendwas, was ich mal gesehen habe und mal machen wollte oder so und dann bin ich erst mal so angestoßen. Und dann danach kommt das Interesse, oder das Dranbleiben wollen." (45 Jahre, Eltern-Bläser-Gruppe / 450520B, Z. 23).

Diese Aussagen und Anfänge von Typisierungen des Enthusiasmus bedeuten einen hohen Grad der Reflexion von Lebenssituationen und eigener Selbstreflexion, weshalb die meisten Aussagen hierzu von den erwachsenen Probanden vorliegen. Ein 15-jähriger Schüler, der keine Schule mit einem musikalischen Schwerpunkt besucht, gibt auf eine fast selbstverständliche Art eine erstaunlich genaue Definition zum Auftreten des Enthusiasmus: „Also ich glaube den Begriff ‚Enthusiasmus' kann man nicht in einen Block packen. Es gibt glaube ich auch noch mehr Arten als nur zwei. Es kommt ja auch immer auf die Situation an was man macht." (15 Jahre, GAG / 1510710D, Z. 99). Dieses Zitat fasst alles zusammen, was für die weitere Forschung zum Enthusiasmus der leitende Gedanke ist. Es bildet daher den Abschluss der qualitativen Analyse zum allgemeinen Begriff ‚Enthusiasmus' und leitet dazu über, ein mehrdimensionales Konstrukt in Form einer Theorie für den ME aufzustellen.

6.3.2 Eine Phänomenanalyse zum Musikalischen Enthusiasmus nach der Grounded Theory

Jeder bisher im theoretischen Teil vorgestellte Geisteswissenschaftler befasste sich in seiner Beschreibung des Enthusiasmus meist mit einer Charakteristik des Phänomens. Es resultiert bei der Zusammenfassung der Aussagen in allen bisher erwähnten Disziplinen jedoch eine weitaus höhere Komplexität. Auf diese hat in so einer Form nur Shaftesbury in seinem Brief über den Enthusiasmus hingewiesen: „But to [...] discern it in several kinds, [...], this is the great work" (Shaftesbury, 1707, S. 27f). Vor diesem Hintergrund ergibt sich in Verbindung mit der methodischen Vorgehensweise nach der GT eine inhaltlich in drei Teile gefasste analytische Betrachtungsweise zur weiteren Erforschung des Phänomens:

I. Da die Philosophie einen enthusiasmierenden Menschen, als Gott besessen definiert (‚en-theos') und somit auch die Auslösung bei den Göttern sah, gilt die erste Stufe der Frage: Was sind die Auslöser für Enthusiasmus in unserer heutigen Zeit? → Auslöser des Enthusiasmus

II. Eine weitere Untersuchungsebene bilden die Formen, in denen sich der Enthusiasmus beim Menschen in seinen Reaktionen zeigt. In der Antike stand der Enthusiasmus in Verbindung mit den verschiedenen Göttern, deren Einwirken zu einer „besonderen Ergriffenheit" beim Menschen führte. Dieses führt zu der Frage: Welche Äußerungsformen des Enthusiasmus gibt es beim Menschen heutzutage? → Äußerungsformen des Enthusiasmus

III. Die Beschreibung des Einflusses der Götter auf den Menschen bildet in Hinblick auf die Konsequenzen eine weitere Untersuchungsebene zu den Auswirkungen des Enthusiasmus auf das Individuum. Wie wirkt sich der ausgelöste Enthusiasmus heutzutage auf menschliche Verhaltensformen aus? → Langfristige Wirkungsweisen des Enthusiasmus

Vergleicht man die hier aufgestellte Zusammenfassung mit den Aussagen von Glaser & Strauss, so ist festzustellen, dass diese im Einklang mit ähnlichen Kategorien ist, die sie 1967 im Rahmen ihrer Forschungsmethode benannten:

1. Bedingungen, die unsere Erfahrung beeinflussen.
2. Strategien für den Umgang mit dieser Erfahrung.
3. Konsequenzen je nach Erfahrung.

6.3.3 Auswertung der Kategorien nach dem Paradigmatischen Modell

Strauss & Corbin führten diese systematische Analyse von Glaser & Strauss weiter fort und konstruierten das ‚Paradigmatische Modell' (1996, S.78). Auch für die weitere Phänomenuntersuchung des ME scheint die Anwendung des Paradigmas hilfreich zu sein, da es erlaubt, systematisch Daten in sehr komplexer Form als gebildete Kategorien miteinander in Beziehung zu setzen (vgl. a.a.O.). „In der Grounded Theory verknüpfen wir Subkategorien mit einer Kategorie durch einen Satz von Beziehungen, die auf ursächliche Bedingungen, Phänomen, Kontext, intervenierende Bedingungen, Handlungs- und interaktionale Strategien und Konsequenzen verweisen" (a.a.O.). Strauss & Corbin raten sehr dazu, anhand dieses Modells die erhobenen Daten zu analysieren, da es sonst der generierten Theorie am Ende an Dichte und Präzision fehlen wird.

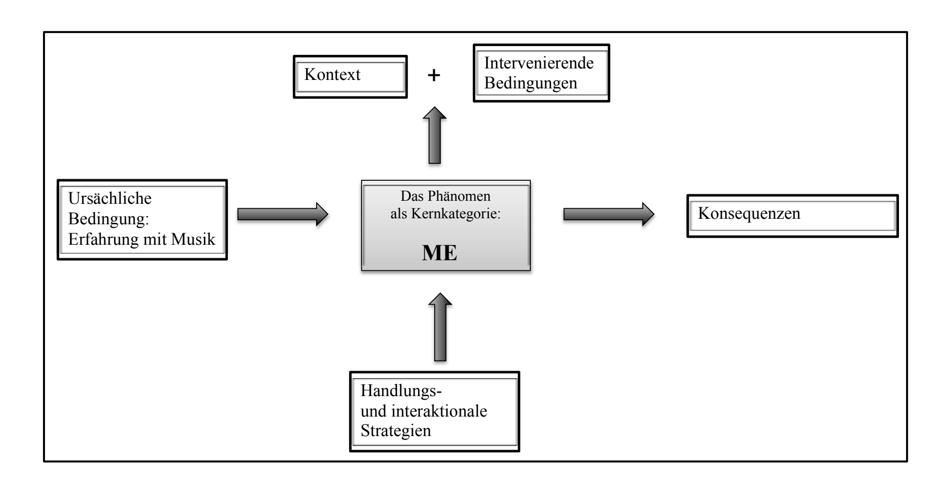


Abbildung 19: Paradigmatisches Modell zur Phänomenerforschung des ME (nach Strauss & Corbin, 1996, S. 78)

Demnach werden für das Phänomen ME im Folgenden nun die größten gebildeten Kategorien und Subkategorien aus dem Datenmaterial zum ME anhand des Paradigmas vorgestellt:

1. Kernkategorie ‚Musikalischer Enthusiasmus':
Die Beschreibungen zu Kernkategorie ME sind eng mit den Emotionen und teilweise auch mit dem eigenen Bezug zum Instrument verbunden. „[...] wenn ich begeistert von der Musik bin, zum Beispiel von einem Lied sagen wir mal, dann bin ich so: ‚Boah', das muss ich noch mal hören und irgendwas ist da, was mich begeistert." (16 Jahre, Realschule / 160310C, Z. 171). Oder kurz gesagt: „Wenn Musik einen glücklich macht." (15 Jahre, Schwerin II / 1500310F, Z. 10). Auch eine besondere Intensität zum Körper und zum Instrument wird in einem Moment voller ME erlebt. „[Wenn man] Instrumente vertieft spielt. Also man kann ja so Instrumente so [...] freizeitlich spielen und man kann es auch wirklich so professionell machen." (16 Jahre, Schwerin II / 1600510F, Z. 34) „Wenn ich singe [...], dass es mir eine unglaubliche Freude bringt und dass ich in dem Moment dann einfach erfüllt bin." (16 Jahre, Schwerin I / M, 1611010E, Z. 70). Es wurden mehr Aussagen zum geistigen ‚Erfüllt sein' als zu den körperlichen Auswirkungen zum ME kodiert. Hierzu wurden nur wenige Aussagen gemacht. Eine Vermutung ist, dass der Proband aufgrund des geistigen Erlebens des ME die körperlichen Auswirkungen selbst gar nicht so bewusst wahrnimmt

und reflektiert. Diese wären deshalb vielleicht durch Analysen in Form von Videos oder Bildern besser zu belegen.

Subkategorie Selbstbezug:
Eine weitere Subkategorie wurde zum Selbstbezug gebildet. Den ausgelösten ME beschreiben einige Probanden mit einem starken Bezug zu sich selbst und einer möglichen Veränderung des eigenen Musikalischen Selbstkonzeptes (Spychiger, 2010). „Man lernt sich neu kennen in dem Moment. Ich persönlich hätte jetzt nicht von mir gedacht – am Anfang denkt man: (unmotiviert) Ein Klavierkonzert. Niemand singt, nur Klavier, vielleicht wird es langweilig oder so. Und dann auf einmal denkst Du: Och, das interessiert mich schon. Das macht Dir halt einfach Spaß zuzuhören. [...] Ich glaube, diese Begeisterung, die muss von einer Person auch selbst kommen. Was jetzt Musik anbetrifft.[...] das kann man nicht erzwingen." (16 Jahre, Realschule / 160910B, Z. 61). Im Zusammenhang mit den eigenen Vorlieben bekommt der ausgelöste ME von einigen Probanden, auch im Vergleich zur Motivation (s.u.), eine besonders beschriebene Existenz: „[...] die Begeisterung kommt von der Person aus" (a.a.O.). Kann also jeder einen ME erfahren, den er grundsätzlich in sich trägt? Ist der ME damit von außen auslösbar? Zu dieser grundsätzlichen und existenziellen Frage wurden die Probanden nicht direkt gefragt. Eine besondere Antwort entstand hierzu auf natürliche Weise: „(überlegt) Mh... ja, vielleicht ist es auch schon einfach da oder man beeinflusst das [...] indem man das gut rüberbringt." (15 Jahre, GAG / 1500210D, Z. 84).

Der Reiz, etwas Neues auszuprobieren, wurde im Zusammenhang mit dem ME öfter genannt, weshalb die Neugierde eine weitere Kategorie bildet. Sie steht in einer Verbindung mit dem situativ ausgelösten ME, da die Erfahrung von etwas Neuem oft den Moment der Überraschung impliziert. „[...] es ist so was dich so ‚weghaut'" (16 Jahre, Realschule / 160310C, Z. 156), „das hat mich dann voll vom Hocker gerissen" (16 Jahre, Realschule / 160010B, Z. 50). Aber auch zur Erlernung neuen Wissens scheinen die von ME geprägten Situationen förderlich zu sein: „Ja, also für mich bedeutet Enthusiasmus, dass man im Musikunterricht direkt immer wieder neue Wissensgebiete erschließen kann und sich durch üben [...] durch praktisches Anwenden immer wieder neue Sachen erschließen [...]." (15 Jahre, Schwerin I / M, 1510410E, Z. 9). Auch ist die „Freude, Spaß auf jeden Fall dahinter mit verbunden. (überlegt) Ja, einfach die Lust daran, etwas Neues zu probieren und zu lernen." (15 Jahre, Schwerin I / M, 1500810E, Z. 42).

2. Ursächliche Bedingung:
Die ursächliche Bedingung, damit es zur Auslösung eines ME kommt, ist die Erfahrung und das Erleben von Musik. Einige Probanden konnten in den Inter-

views keine Begründung für die Auslösung ihres ME geben. Musik wurde vielmehr als ein grundsätzlicher Bestandteil ihres Lebens angesehen: „Ne, es gibt keine großen Faktoren. Der Faktor war halt die Musik. Die gefällt mir sehr und ich höre sie auch sehr gerne in der Freizeit und deswegen war ich schon sehr begeistert davon." (16 Jahre, Schwerin II / 1610410F, Z. 38). Für die meisten Jugendlichen ist die Musik ein wesentlicher Bestandteil in der Freizeit. „Also erst mal, weil Musik die ganze Zeit mein Leben bereichert. Also es fängt schon generell mit den Medien, also Radio und so an. Wenn ich morgens aufstehe höre ich Musik. Außerdem spiele ich selber auch Instrumente, also früher schon in der Grundschule und jetzt immer noch." (15 Jahre, Schwerin I / M, 1500310E, Z. 97).

Wie bereits erwähnt, wird die Erfahrung mit Musik von den Probanden am häufigsten mit dem Wort „Spaß" beschrieben. Die einfachste Definition der ursächlichen Bedingung für die Auslösung des ME als Phänomen und gleichzeitige Begründung für eine regelmäßige Beschäftigung mit Musik ist die auszeichnende Qualität der Momente mit Musik alleine oder in der Gruppe.

3. Kontext:
„Der Kontext stellt den spezifischen Satz von Eigenschaften dar, die zu einem Phänomen gehören. [...] Gleichzeitig stellt [der] Kontext auch den besonderen Satz von Bedingungen dar, innerhalb dessen die Handlungs- und Interaktionsstrategien stattfinden [...]." (Strauss & Corbin, 1996, S. 80). Der ME steht als ein Phänomen im Kontext des sozialen Umfelds. Dieses wird bei den Schülern und bei den interviewten Erwachsenen der Eltern-Bläser-Gruppe deutlich. Alle Populationen haben die Familie als einen weiteren Kontext gemeinsam, der besonders die Bedingungen und die Förderung zur Erlernung eines Instruments schafft. „Ich habe ein Instrument angefangen, weil es mich wirklich interessiert hat. Und weil einfach meine ganze Familie das Instrument gespielt hat. Und deswegen, das gehörte einfach dazu." (15 Jahre, Schwerin II / 150810F, Z. 24). Neben der Familie zeigt sich das übrige soziale Umfeld als ein besonderer Förderer des ME, der sich durch ein gestärktes Gemeinschaftsgefühl ausdrückt: „Also ich finde es schön mit anderen Menschen vor allem zu musizieren, so in einer großen Gemeinschaft. Und mir macht es auch einfach Spaß." (15 Jahre, Schwerin I / M, 1500510E, Z. 25). Die Momente des ausgelösten ME werden vorwiegend im sozialen Umfeld beschrieben. Ein weiterer Teil des Kontextes des ME ist auch das Musizieren alleine oder das Wahrnehmen von Musik, losgelöst vom sozialen Umfeld. Die Situationen mit ME alleine werden bei den untersuchten Populationen vorwiegend in Bezug auf ein weiteres Objekt beim Musizieren – nämlich mit ihrem Instrument – geschildert (s.u.). Speziell auf das Instrument als mögli-

chen Auslöser des ME wird später im Rahmen der Handlungs- und interaktionalen Strategien zum ME eingegangen.

4. Intervenierende Bedingungen:
Als intervenierende Bedingungen werden die allgemeinen Bedingungen verstanden, die auf Handlungs- und interaktionale Strategien einwirken (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 82). Diese reichen von der konkreten Situation im Musikunterricht über infrastrukturelle Bedingungen, die Einstellung von Musiklehrern an den Schulen bis hin zu Bedingungen, welche über die Schule die Gemeinde oder im weitesten Sinn auch nationale Bedingungen zum Schulwesen treffen. Im Rahmen dieser Studie wird das Phänomen nur auszugsweise auf den innersten Ebenen auf intervenierende Bedingungen hin untersucht. Das soziale Umfeld ist beispielsweise auch als intervenierende Bedingung für den ME bedeutsam. Bei der Eltern-Bläser-Gruppe lassen sich verschiedene Bedingungen auch auf weiteren Ebenen feststellen, die wichtig sind um das Musizieren in dieser Gruppe regelmäßig zu ermöglichen. Das beginnt bei den Erwachsenen im Privaten, da sie sich die Zeit und die Möglichkeit zur Anfahrt zu den Proben schaffen müssen, und geht bis zu einer gemeinsamen Terminfindung zum regelmäßigen Proben. „[...] wenn ich das immer nur alleine zu Hause machen würde und ab und zu mit einem Lehrer, mit einem Trainer, dann wäre das lange nicht so – von der emotionalen Seite her – wie hier.“ (52 Jahre, Eltern-Bläser-Gruppe / 521820B, Z. 70). „Ich habe es dann nie geschafft, durch Arbeiten, durch Kinder und was weiß ich, dann so eine Gruppe zu finden, wo man [...] zusammen musizieren [...] kann.“ (43 Jahre, Eltern-Bläser-Gruppe / 430220B, Z. 83). Für die Erwachsenen ist es in einigen Bereichen einfacher, sich ihre Bedingungen so zu schaffen, dass sie den ME in der Gruppe regelmäßig erleben.

Bei den Schülern sind die intervenierenden Bedingungen nur auf die musikalischen Freizeitaktivitäten beschränkt, da der Musikunterricht in der Schule durch die Schulpflicht keine möglichen intervenierenden Bedingungen für die Schüler darstellt. In der Freizeit erleben die Schüler aufgrund von verschiedenen intervenierenden Bedingungen oftmals weniger Momente des ME in der Gruppe, wenn sie nicht einem Chor oder einem Jugendorchester angehören. Besonders deutlich wird dieses bei den Schülern des GAG, die auch durch infrastrukturelle Bedingungen kein großes Freizeitangebot etwa in Form von Jugendorchestern oder Chören wahrnehmen können. Das ist ein gängiges Beispiel für eine mögliche intervenierende Bedingung auf einer weiteren Ebene, die dennoch konkrete Auswirkungen auf das Phänomen ME beim Schüler besitzen kann.

Auch wenn nicht alle bedingenden Beziehungen des Phänomens ME auf den verschiedenen Ebenen hier untersucht werden, so soll die folgenden Bedingungsmatrix (nach Strauss & Corbin, 1996, S. 135) mögliche intervenierenden

Bedingungen für den ME visualisieren, die über die direkten intervenierenden Bedingungen in der konkreten Situation weitere hinausgehen und auf das Phänomen einwirken könnten:

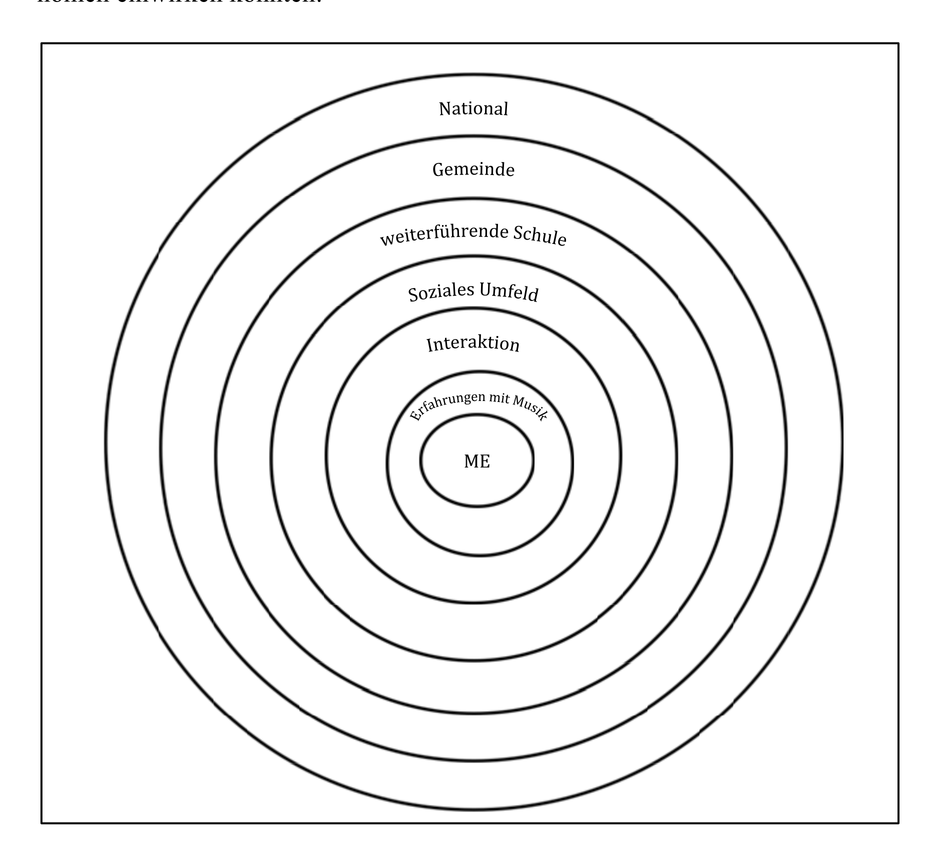


Abbildung 20: Die Bedingungsmatrix des Musikalischen Enthusiasmus

5. Handlungs- und Interaktionale Strategien:
Handlungen und Interaktionen sind in Hinblick auf das Phänomen immer zweckgerichtet, zielorientiert und entwickeln sich prozessual. Sie können entweder bewusst durch das Individuum hervorgerufen werden (was zu einem individuellen ME führen kann) oder unbewusst (löst einen situativen ME aus) durch einen Lehrer in der Unterrichtssituation. Durch Strategien und Taktiken werden immer Handlungen vollzogen (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 82f), die einen

ME auslösen. Für das Phänomen beinhaltet diese Kategorie daher alle Handlungen, die den ME auslösen, fördern und zu einer langfristigen Erfahrung mit Musik führen. Die drei größten Subkategorien werden nun beschrieben, wobei sich auf die Lehrperson (Kapitel 6.3.4) und das Singen im Unterricht (Kapitel 6.3.5) als mögliche Handlungs- und Interaktionsstrategie im Musikunterricht aufgrund der Größe der Kategorien und ihrer Aktualität in den beiden folgenden Kapiteln gesondert gewidmet wird.

Subkategorie Instrument:
Die Beschäftigung mit einem Instrument führt bei vielen Probanden zu einem ME: „[...] wenn ich mit Instrumenten spiele, begeistert mich das. Ich spiele selbst Klavier und Schlagzeug." (15 Jahre, Schwerin II / 1510110F, Z. 10). Die Schönheit des Instruments und dessen Haptik sind auch Faktoren, die öfter genannt wurden: „Ich habe es angefasst und hab nur beim Anfassen schon gemerkt: es fühlt sich schön an, es fühlt sich einfach gut an, es passt [...]" (45 Jahre, Eltern-Bläser-Gruppe / 450520B, Z. 127). Interviewte Berufsmusiker in klassischen Sinfonieorchestern würden vermutlich ihren Enthusiasmus für das Instrument noch deutlicher ausdrücken. Dennoch sind es im Verhältnis zur aktuellen Präsenz der bereits im theoretischen Teil erwähnten „Schlüsselerlebnisse mit Musik" eher wenige Aussagen zu Momenten, in denen der situative Enthusiasmus für ein Instrument zu einer langfristigen Erlernung geführt hat. Daher stellt sich abschließend hier die Frage: Werden diese Schlüsselerlebnisse überschätzt? Kommen sie gar nicht so oft vor, wie oftmals präsentiert? Diese Fragen zu ME im Bezug auf die Erlernung eines Instruments und etwa sogar eine mögliche ‚Verkitschung' des Begriffs durch „Schlüsselerlebnisse" oder ähnliche Bezeichnungen, gilt es in weiteren Studien zum ME zu untersuchen.

Subkategorie Motivation:
Die Motivation ist eine große Subkategorie, da sie mit vielen anderen Kategorien in Verbindung steht. In diesem Zusammenhang soll sie vorerst nur als mögliche Strategie zur Herbeiführung eines ME präsentiert werden. Bereits als Handlungsstrategie zum Üben auf einem Instrument zeigt sich die Motivation in ihrer möglichen Wechselseitigkeit zum ME: „[...] also ich muss mich immer ein bisschen überwinden zu üben, aber wenn ich dann dabei bin, dann möchte ich gar nicht mehr aufhören, weil es mir Spaß macht." (15 Jahre, Schwerin I / M, 1500510E, Z. 78). Umgekehrt kann jedoch auch durch einen bewusst ausgelösten ME Motivation entstehen: „Also wenn ich Musik höre, dann fühle ich mich natürlich auch motiviert, mehr zu machen. Es ist auch zum Beispiel so, dass ich bei den Hausaufgaben mehr Musik höre, um einfach meine Motivation zu stärken" (16 Jahre, Schwerin I / M, 1600610E, Z. 35).

Subkategorie Musikunterricht:
Alle Unterrichtsinhalte, die nahe am Alltag der Schüler sind, finden erwartungsgemäß mehr Interesse bei den Schülern. Musiktheorietische Elemente sind nicht so beliebt wie das gemeinsame Musizieren im Unterricht. Ein Unterrichtsinhalt wird in Bezug auf den ME besonders häufig genannt. Es ist das gemeinsame Singen im Musikunterricht. Das Singen besitzt als eine mögliche Handlungsstrategie mit Abstand die meisten Kodierungen innerhalb der Kategorie.

Deshalb thematisiert das Kapitel 6.3.5 das Singen im Unterricht gesondert. Neben den Unterrichtsinhalten, und hier speziell dem Singen, gibt es viele Aussagen der Schüler, die sich auf den Unterrichtsstil und den Fähigkeitsbereich der Lehrperson in Hinblick auf ihren eigenen ME beziehen.

Der von Kurt Lewin definierte „Demokratische Erziehungsstil" ist in den Aussagen der Schüler als Förderer des ME im Unterricht erkennbar. „ ...in Sachen Lehrer natürlich Freundlichkeit. Wenn die nur Knochen sind und sagen: mach das jetzt! Lernt das auswendig. Sie sollten Kompromisse eingehen [...]" (15 Jahre, GAG / 1501010D, Z. 60). So wird die Lehrperson in ihrer Unterrichtsführung mit einem gegebenen Freiraum den Schülern gegenüber beschrieben und ihr im positiven Fall eine leitende Rolle zugeschrieben. „Also der Lehrer sollte dafür auch offen sein, für das, was die Schüler machen wollen. Und er sollte auch darauf eingehen und auch mal fragen, was im Unterricht gemacht werden soll. Zum Beispiel ein eigenes Lied irgendwie komponieren oder so. Mit Instrumenten mal experimentieren, wie das so ist. Ja, das wäre nicht schlecht" (16 Jahre, Schwerin II / 1600710F, Z. 62). „Ja, er leitet uns einfach nur. Er sagt, was wir machen sollen, was unsere Ziele [sind], also was wir während des Musikunterrichts erreichen müssen [...].Und dass wir auch Interesse daran zeigen können" (15 Jahre, Realschule / 151210C, Z. 62). Ein Raum für den ME muss daher in der Unterrichtssituation von der Lehrperson geschaffen werden.

Der Fähigkeitsbereich eines Musiklehrers wird während des Schulmusikstudiums vielseitig ausgebildet. Die Schüler schildern positive Auswirkungen auf ihr Interesse und ihren eigenen ME, wenn der Musiklehrer ihnen in der Klasse etwas vorspielt. „[...] also wenn man sich so Herr E. so ansieht vom Äußeren [her], dann sieht man gar nicht, dass er so schön Klavier spielen kann." (15 Jahre, Realschule / 150810B, Z. 45). „[...] wenn er jetzt zum Beispiel auf dem Klavier diese Schnörkel mitspielt beim Barock, dann finde ich es schon sehr interessant und es begeistert mich auch ein klein wenig." (15 Jahre, Realschule / 1511010A, Z. 41). Auch wenn es zum Fähigkeitsbereich des Musiklehrers in Bezug auf den ME bei Schülern nur unerwartet wenige Kodierungen gibt, so gibt es Situationen, in denen durch die musikalischen Fähigkeiten des Musiklehrers ein eher kurzzeitiger ME bei den Schülern ausgelöst wird.

6. Konsequenzen:
Die Kategorie Konsequenzen wurde in viele Unterkategorien aufgeteilt, da der ME vielfältige Konsequenzen auf das Individuum zu besitzen scheint.

In langfristiger Hinsicht besitzt das Phänomen auch auf die Entwicklung und Förderung des eigenen musikalischen Selbstkonzepts anscheinend einen Einfluss („... weil Musik die ganze Zeit mein Leben bereichert“ [15 Jahre, Schwerin I / M, 1500310E, Z. 97]), die Entwicklung des musikalischen Fähigkeitsbereiches und die dauerhafte Förderung von Motivation und Disziplin.

Die von einem ME geprägte Beschäftigung mit Musik, vor dem HIntergrund eines ausgelösten Interesses, stellt für einige Probanden auch eine Beziehung zu ihrer Kindheit her: „Aber von der Musik her, das verbindet mich immer noch so mit meiner Kindheit“ (15 Jahre, Schwerin I / M, 1500910E, Z. 137). „... es war immer schon so der Wunsch danach, ein Instrument zu spielen und das war halt bei mir so in der Kindheit“ (46 Jahre, Eltern-Bläser-Gruppe / 460420B, Z. 50). So gibt es die Erfüllung von Kindheitsträumen und emotionalen Verbindungen in die Vergangenheit auf der einen Seite und die aktuelle Identitätsprägung mit Auswirkung in die Zukunft auf der anderen Seite. „ ... ich habe mir auch schon oft Gedanken darüber gemacht, warum ich jetzt plötzlich so musikversessen bin. Weil am Anfang war das noch nicht so doll“ (16 Jahre, Schwerin I / M, 1600710E, Z. 89).

Für die Mitglieder der Eltern-Bläser-Gruppe steht die gemeinsame Erweiterung des musikalischen Fähigkeitsbereiches im Zusammenhang mit dem ME im Vordergrund. „[...] Also am Anfang, das werden die anderen auch sagen, haben wir riesen Schritte gemacht, also da waren wir ja begeistert, ein kleines Lied zu spielen.“ (44 Jahre, Eltern-Bläser-Gruppe / 440920B, Z. 29). Auch die weitere Entwicklung der Schüler und die eigene Leistung für die Zukunft sehen Schüler in Verbindung mit dem ME: „Ich habe zwar kein absolutes Gehör, also dass man jeden Ton genau hört, aber man kann alles lernen und [...] man muss ja einfach nur motiviert sein und einen Enthusiasmus haben, zu lernen und zu sagen: ‚Ich stehe das durch, ich mache das, egal was kommt.’ Und wenn man diese Chance hat, dann sollte man sie ergreifen und sich nicht nach dem richten, was man vielleicht gerne so nebenbei so macht, sondern das was wirklich das Leben für einen ausmacht.“ (18 Jahre, Realschule / 1801110B, Z. 244). An diesem Zitat wird deutlich, wie sehr der ME auch im Zusammenhang mit Motivation und Disziplin gesehen wird. Viele weitere Aussagen hierzu ergeben sich aus den Antworten zu der fünften und sechsten Frage des Interviewleitfadens (5. „Gibt es für Dich einen Unterschied zwischen Motivation und Enthusiasmus?“, 6. „Würdest Du Dich auch als einen motivierten Schüler bezeichnen?“). Da es sich um eine sehr allgemein gestellte Frage handelt und man weiß, dass es sowohl zur Motivation als auch zum ME verschiedene Formen des Aufkommens gibt, sind

die Antworten inhaltlich weiter gestreut und besonders bei dieser Frage teilweise kontrovers. Im Folgenden werden einzelne Zitate exemplarisch erläutert, die für die Beschreibung des Modells bedeutend sind. Einige Schüler unterschieden zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation. „Man ist ja zum Beispiel jetzt auch motiviert, um gute Noten zu bekommen, zu lernen. Aber jetzt wirklich begeistern tut einen das ja nicht." (15 Jahre, Schwerin II / 1510610F, Z. 112). Am aufschlussreichsten sind die Äußerungen, in denen (wenn auch vielleicht unbewusst) Versuche der Differenzierung zwischen intrinsischer Motivation und einem ausgelösten ME vorgenommen werden. „Also meiner Meinung nach ist Enthusiasmus noch eine höhere Form von Motivation" (15 Jahre, Schwerin II / 1510210F, Z. 78). Nicht jede Motivation scheint einen Enthusiasmus hervorzurufen. Sobald jedoch erst mal ein Enthusiasmus ausgelöst wird, so ist dieser scheinbar nicht ohne gleichzeitige Motivation vorstellbar: „um begeistert zu sein, muss ich auch motiviert sein [...] Klavier zu spielen." (15 Jahre, Schwerin I / M, 1500810E, Z. 31). „Enthusiasmus entwickelt man dann, wenn man sich motiviert hat, etwas zu machen. Dann kann ja Enthusiasmus aufkommen." (17 Jahre, GAG / 1710110D, Z. 81). Die Motivation wird in diesem Fall als eine Vorstufe des Enthusiasmus gesehen. Umgekehrt erwähnen die Probanden aber auch, dass aus einem ausgelösten ME neue Motivation entstehen kann: „Ich könnte das so sagen, beides ist aufeinander angewiesen. Man kann von einem auf das andere übergehen, also aus der Motivation kann Enthusiasmus werden und anders herum geht das genauso." (16 Jahre, Schwerin II / 1610410F, Z. 70). Hier wird eine Wechselseitigkeit beschrieben, nach der Motivation und Enthusiasmus gegenseitige Förderer sein können. Zu dem eben beschriebenen Fall der Motivation als Vorstufe des Enthusiasmus steht der Enthusiasmus als Förderer der eigenen Motivation (beispielsweise bei der langfristigen Erlernung eines Instruments) entgegen. „Die Motivation kommt aus dem Enthusiasmus" (52 Jahre, Eltern-Bläser-Gruppe / 521820B, Z. 111). „... wenn es diese Momente der Begeisterung gibt, dann wird auch die eigene Motivation neu gespeist." (45 Jahre, Eltern-Bläser-Gruppe, 450620B, Z. 174) Besonders langfristig scheint daher der ME die eigene Motivation zu fördern. Aus den dargestellten Aussagen zu Motivation und Enthusiasmus kann ganz allgemein eine Wechselwirkung festgehalten werden, die speziell auch den ME betrifft, jedoch hier in allgemeiner Form festgehalten wird, da in den Interviews die Frage bewusst sehr allgemein gestellt wurde.

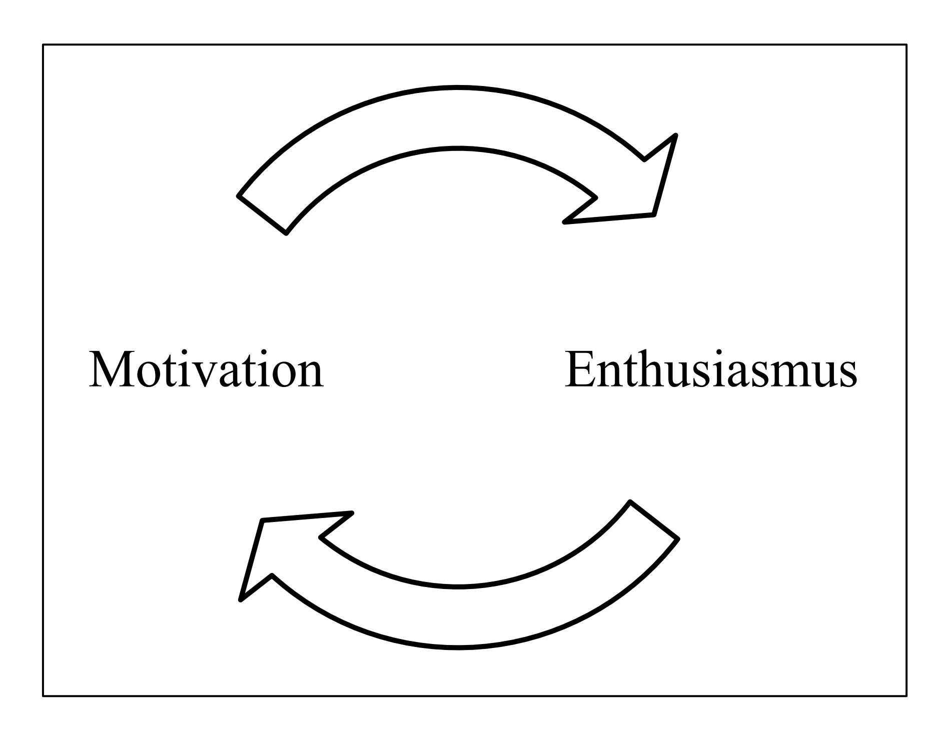


Abbildung 21: Das Bedingungsverhältnis von Motivation und Enthusiasmus

Im Zusammenhang mit dem ausgelösten Enthusiasmus und der damit verbundenen Förderung der Motivation scheint es auch Auswirkungen auf die eigene Disziplin zu geben, was besonders oft in der Eltern-Bläser-Gruppe beschrieben wird. „Wenn ich Enthusiasmus habe, dann hab ich auch Ausdauer. Dann will ich irgendwas erreichen, dann möchte ich das durchziehen, weil es mir so Spaß macht.“ (44 Jahre, Eltern-Bläser-Gruppe / 440920B, Z. 19). „Enthusiasmus, natürlich Begeisterung, ein gutes Gefühl, Freude und (überlegt) ja, Ausdauer auch, gehört mit dazu.“ (a.a.O., Z. 8). Die Mitglieder der Eltern-Bläser-Gruppe sehen ihre Ausdauer und Disziplin als nötig an, um ihren Fähigkeitsbereich zu erweitern und durch das gemeinsame Spiel in der Gruppe weitere Situationen mit ME zu erfahren. Dieses bedingt gleichzeitig auch wieder neue Motivation, weshalb man auch hier von einem zirkulären Verhältnis als Konsequenz des ME sprechen kann:

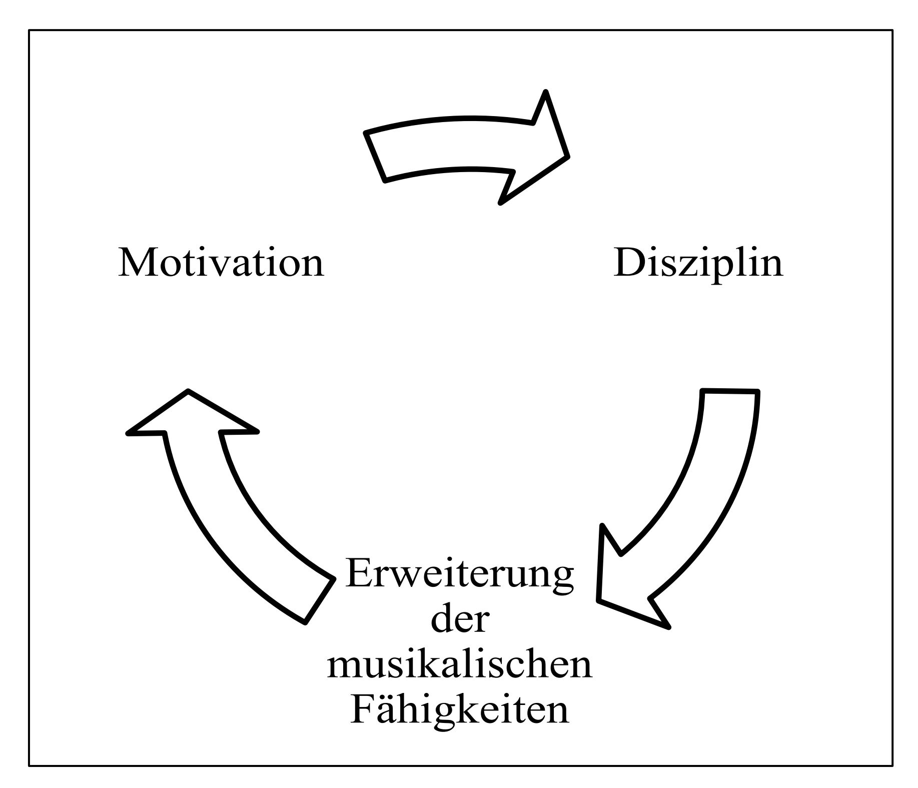


Abbildung 22: Zirkuläre Konsequenzen des Musikalischen Enthusiasmus im Kontext musikalischer Bildung

„Also Enthusiasmus steht bei mir am Anfang. Ich begeistere mich für jetzt für irgendetwas. Dann gewinne ich die Motivation aus meinem Tun. Weil es mir Freude macht [...]. Dann habe ich die Motivation, weiterzumachen. [...] Und dann muss ich aber auch die Disziplin aufbringen, um es durchzuziehen. Auf längere Sicht...“ (44 Jahre, Eltern-Bläser-Gruppe / 440920B, Z. 275). Die befragten Schüler sehen eine Förderung der eigenen Disziplin durch ein gewecktes Interesse, was zu einer erhöhten Mitwirkung im Unterricht führt: „Es macht Spaß mitzuarbeiten“ (18 Jahre, Realschule / 1801110B, Z. 39), „...dann beteilige ich mich dann meistens auch mehr, wenn es mir Spaß macht.“ (15 Jahre, Schwerin II / 1510110F, Z. 61).

Mit diesem zirkulären Modell von Motivation und Disziplin und dem ME als antreibende Kraft, wird eine mögliche langfristige Konsequenz eines ausge-

lösten ME beschrieben. Sie ist gleichzeitig Teil einer großen visuellen Gesamtdarstellung der bedeutendsten Kategorien, welche abschließend die Ergebnisse der qualitativen Datenanalyse zum ME zusammenfasst.

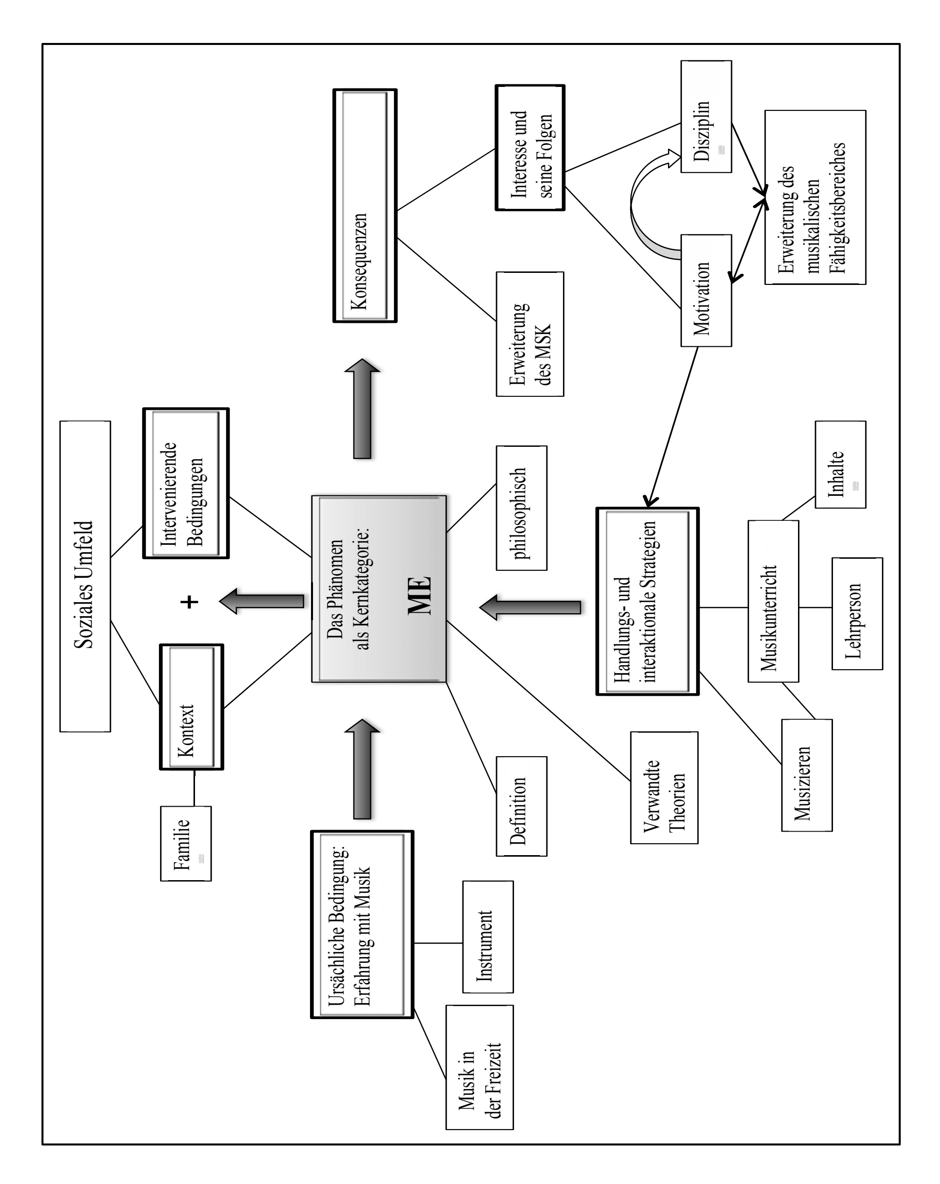


Abbildung 23: Visualisierung der Kategorien zum Musikalischen Enthusiasmus nach der Grounded Theory

6.3.4 Die Lehrperson im Kontext des Musikalischen Enthusiasmus

Der eigene Enthusiasmus des Lehrers für die Unterrichtsinhalte, sein Wille und die Fähigkeit diesen weiterzugeben, sind grundsätzliche Bedingungen für die Lehre in jedem Unterrichtsfach. Jedoch scheinen diese nach den Ergebnissen dieser Studie im Kontext des Musikunterrichts nicht unbedingt notwendige Bedingungen zur Auslösung für eine möglichen ME beim Schüler zu sein. Wie aus den empirischen Ergebnissen hervorgeht, scheint es auch viele Fälle zu geben, die nicht direkt über den ME des Lehrers entstehen und damit ausgelöst werden, sodass dieser nicht eine notwendige Bedingung, jedoch eine grundsätzliche und hinreichende Bedingung darstellt.

Was den Einfluss der Lehrperson auf den ME des Schülers angeht (Kapitel 3.5), so ist festzustellen, dass der weitergegebene ME der Lehrperson auch ausschließlich positive Auswirkungen auf den Schüler besitzt. Die Lehrperson ist der Ermöglicher und Förderer der Situation, um einen ME (auch durch das Einsetzen seiner eigenen musikalischen Fähigkeiten) auszulösen. Auch die musikalischen Fähigkeiten des Lehrers scheinen als Faktor ein bedeutender jedoch nicht unbedingt notwendiger Faktor zu sein, um den ME beim Schüler im Musikunterricht auszulösen. Die Auslösung eines ME beim Schüler ist für Musiklehrer aufgrund der Mehrdimensionalität des Musikunterrichts inhaltlich vielseitig gegeben. Die Lehrperson sollte sich der pädagogischen Möglichkeiten bedienen, um einen ME unter gewissen Bedingungen auszulösen. Wäre man sich über dieses Potenzial ausreichend bewusst, so würde dieses vor dem Hintergrund weiterer Forschungsergebnisse zum ME in der Unterrichtssituation sicher auch die Lehrerbildung thematisch stärker beeinflussen. Ein neues Verständnis für den ME und sein pädagogisches Potenzial würde entstehen.

Die Musikpädagogik und der Musikunterricht wären dann für die Schule nicht eine ‚Insel des Enthusiasmus' unter allen Schulfächern, die bei Schulfeiern und anderem immer wieder besonders durch musikalische Beiträge von Schülern hervortritt. Sie wäre vielmehr ein Entzünder für alle Fachdisziplinen. Ihre Vertreter sollten sich selbstverständlich für ihre Inhalte begeistern. Denn nicht nur die Musik und der Musikunterricht, sondern das gesamte Schulwesen sollte Schüler inhaltlich, pädagogisch und menschlich begeistern.

6.3.5 Das Singen im Unterricht als Förderer des Musikalischen Enthusiasmus

In den durchgeführten Schülerinterviews wurde auf die Frage, ob es einen bestimmten Moment im Musikunterricht gab, in dem der Schüler einen ME erlebt hat, öfter das gemeinsame Singen als Faktor erwähnt. Ist das Singen im Musik-

unterricht daher eine Handlung, die den ME beim Schüler fördert und vielleicht sogar leichter auslöst als andere Unterrichtsinhalte?

46,3 % (n = 40)aller Schüler gaben das Singen als einen Auslöser für den ME im Unterricht an. Es handelt sich in diesem Fall um eine gemeinsam geteilte Erfahrung des ME, die durch eine Handlung von außen beim Schüler unbewusst herbeigeführt wird, da das Singen im Musikunterricht durch den Lehrer geleitet wird. Die Konsequenz ist ein kurzzeitig erlebter Enthusiasmus im Musikunterricht (siehe in der folgenden Typologie zum ME: Typ 7). Der Schüler kann diese Situation nicht in einer ähnlichen Weise in der Freizeit hervorrufen, sodass er sich freut, wieder im Musikunterricht zu singen: „Also es begeistert mich, wenn wir halt zusammen mit der Klasse was singen [...]“ (17 Jahre, Realschule / 171410C, Z. 16). Die Neurowissenschaft liefert in Bezug auf das gemeinsame Singen wissenschaftlich Ergebnisse, die ein Beleg dafür sein könnten, warum der ME beim Singen gemeinsam und so intensiv erlebt wird (vgl. Romberg, 2007, S. 32). Beim Singen wird in der vorderen Gehirnregion das Belohnungssystem aktiviert. Weiter innen im Gehirn, in den Basalganglien, wird das Hormon Oxytocin ausgeschüttet, was unter anderem die Gedächtnisprozesse und die soziale Bindungsfähigkeit beeinflusst. Letzteres lässt erklären, warum durch das Singen der gemeinsam erlebte ME und das „Wir-Gefühl“ stärker erfahren wird als in anderen Unterrichtshandlungen. „Dann hat man noch mal so ein Gemeinschaftsgefühl“ (15 Jahre, GAG / 1500810D, Z. 53). Neben der neurowissenschaftlichen, kulturellen und pädagogischen Betrachtungsweise versucht die Musikpädagogin Johanna Romberg auch das Singen aus entwicklungspsychologischer Sicht im Rahmen des Singens der Brandenburger Domsingschule mit einem geschlechtsspezifischen Unterschied zu betrachten: „Ab zwölf [Jahren] sind Stimme, Notenkenntnisse, und Musikbegeisterung so weit gefestigt, dass Mädchen und Jungen wieder zusammen singen können.“ (Romberg, 2007, S. 52). Sicherlich sind mit dieser Äußerung vor allem die stimmphysiologischen Gegebenheiten gemeint, die sich in einem gewissen Alter bei Mädchen und Jungen unterschiedlich entwickeln. Diese Äußerung ist ein beispielhafter Beleg dafür, dass der ME (hier ‚Musikbegeisterung’) in Verbindung mit dem Singen von Jugendlichen gebracht wird. Doch „festigt“ (a.a.O.) sich wirklich eine „Musikbegeisterung“ beim Menschen bis zum 12. Lebensjahr? Diese Annahme ist kritisch zu hinterfragen, da es bisher dafür keine wissenschaftlichen Belege gibt und der ME sich in verschiedenen Entwicklungsphasen unterschiedlich zeigt. Im Gegenteil, alle bisherigen Ergebnisse deuten darauf hin, dass der ME nicht an bestimmten Merkmalen einer Person festzumachen ist und deshalb Aktivitäten, wie das gemeinsame Singen im Unterricht, die Verbundenheit und Gleichstellung durch die gemeinsame Erfahrung eines ME nur bestärken.

6.3.6 Persönliche Stellungnahme zu den Interviews

Im Anschluss an die erste qualitative Inhaltsanalyse ist es mir ein Bedürfnis, an dieser Stelle einige meiner Eindrücke zur Durchführung der Interviews zu erwähnen.

Nachdem die Schwierigkeiten beim Feldzugang überwunden waren und es zur Durchführung der Interviews in den Schulen und bei der Eltern-Bläser-Gruppe kam, nahm ich bei allen Probanden eine Aufgeschlossenheit und ein grundlegend positives Interesse an der Forschungsthematik wahr. Einige Schüler hatten zu Beginn die bereits erwähnten Probleme (Kapitel 6.1) mit der Definition des Begriffs ‚Enthusiasmus'. Nachdem an dieser Stelle das Synonym ‚Begeisterung' erklärt wurde, ergab diese Begriffserklärung bei Vielen einen Anstoß für weitere Aussagen. Diese leichte Begriffsunsicherheit und der eher seltene Gebrauch der Wörter ‚Enthusiasmus' und ‚Begeisterung' begründen umgekehrt auch das oft von den Schülern in diesem thematischen Kontext verwendete Wort ‚Spaß'. Auch zu den aus den natürlich erhobenen Ergebnissen zum Begriff ‚Leidenschaft' ist der fast ausschließliche Gebrauch bei den Erwachsenen mit dem üblichen Wortschatz der Schüler zu erklären. Dennoch haben sie mit ihren Worten den ME vielseitig und oft erstaunlich reflektiert für ihre Entwicklungsphase definiert, eingeordnet und sogar meistens in Relation zur eigenen Motivation setzen können. Die Durchführung hat mir sehr viel Freude bereitet, meiner Einschätzung nach für die Altersstufe der Schüler beeindruckende Aussagen hervorgerufen und mir einmal mehr die Präsenz, Emotionalität und daher auch die Bedeutung des Musikunterrichts für die Schüler aufgezeigt.

Die erwachsenen Mitglieder der Eltern-Bläser-Gruppe haben durch ihre größere Lebenserfahrung, im Vergleich zu den Schülern, den ME vor einem anderen Hintergrund betrachtet. Ihre Aussagen zu dem bemerkenswerten ME, mit dem sie ein Instrument neu erlernen, geben einen besonderen Aufschluss über die Konsequenzen ihres ME. Allgemein bin ich beeindruckt davon, wie ausführlich, detailliert und nah am Phänomen ich in stets angenehmer Atmosphäre mit jedem Probanden, unabhängig von der Entwicklungsphase, über den ME im Umfeld musikalischer Bildung sprechen konnte.

6.4 Aufstellung einer materiellen Theorie zum Musikalischen Enthusiasmus

Nachdem einzelne Kategorien nach dem Paradigmatischen Modell in Beziehung gesetzt wurden, ist nun auch durch die Zitate aus den Interviews eine ausführlichere Phänomenbeschreibung des ME entstanden.

Doch wie lässt sich dieses Phänomen ME in Hinblick auf seine Form des Auftretens in verschiedenen sozialen Situationen definieren?

Strauss & Corbin sprechen von einem „neuen Blick“, mit dem man durch das Umkehren der Betrachtungsweise auf neue Ergebnisse stößt. So resultiert aus den Ergebnissen der Fallauswahl eine Phänomenbeschreibung. Jedoch fehlt in Hinblick auf den wichtigen Praxisbezug, den der ME im Umgang mit Musik besitzt, noch eine hinreichende Beschreibung des Phänomens in verschiedenen Kontexten. Dieses soll im Folgenden in Form einer Typisierung nun geschehen.

In den durchgeführten Interviews ist für die Aufstellung einer Typologie des ME eine Interviewfrage von besonderer Bedeutung: „Kannst du dich an eine bestimmte Situation erinnern, in der Enthusiasmus im Musikunterricht ausgelöst wurde?“ (Interviewfrage Nr. 3). Vor dem Hintergrund des Paradigmatischen Modells wird nun nicht (wie es sonst die Theorie der GT vorschreibt) die Kernkategorie dimensionalisiert, da sie in ihrer Charakteristik keine einfach zu bestimmenden Merkmale zur Dimensionalisierung aufweist. Deshalb werden die einzelnen Kategorien des Kodierparadigmas nach Strauss & Corbin, die den ME beschreiben, dimensionalisiert: Kontext und intervenierende Bedingungen“ (1) , „Handlungsstrategien“ (2) und „Konsequenzen“ (3).

Die Dimensionalisierung ist durch die Auswertung des Datenmaterials gleichzeitig auch eine weitere systematische Zusammenführung der Ergebnisse. „Vergleichsdimensionen können erstens den Kriterien für die Fallauswahl bzw. dem Stichprobenplan [...], zweitens dem Erhebungsinstrument (beispielsweise dem Interviewleitfaden) entnommen werden oder sie können drittens im Rahmen der Kodierung des Materials [...] entwickelt werden. (vgl. Kelle & Kluge, 2010, S. 83 ff). Neben dem Kodierparadigma wird nun die Aufstellung einer Typologie in Anlehnung an den Prozess der Typenbildung durch Dimensionalisierung nach Kelle & Kluge vorgenommen (vgl. a.a.O., S. 91 ff).

Die Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen:
Die Kategorie Kontext wird hauptsächlich durch das soziale Umfeld charakterisiert. Ob eine Person den ME daher für sich alleine oder gemeinsam in einer Gruppe, geprägt von einem starken Gruppengefühl der Zusammengehörigkeit, erfährt, beschreibt der mögliche Kontext des Phänomens. Eine Dimensionalisierung der Kategorie erfolgt anhand der Unterscheidung, ob der ME in einem Fall alleine oder in der Gruppe erfahren wird. Hier gilt es zu betonen, dass die Konzentration nicht auf die physische Anwesenheit von Personen im Umfeld, sondern auf das Bewusstsein des Individuums erfolgt. Wie hat das Individuum den ME erlebt? Hat es durch die Auslösung von einem ME zwischen sich und dem Objekt alleine quasi ‚Raum und Zeit’ vergessen? Oder definiert sich die eigene Erfahrung des ME über ein gemeinsames Gruppengefühl?

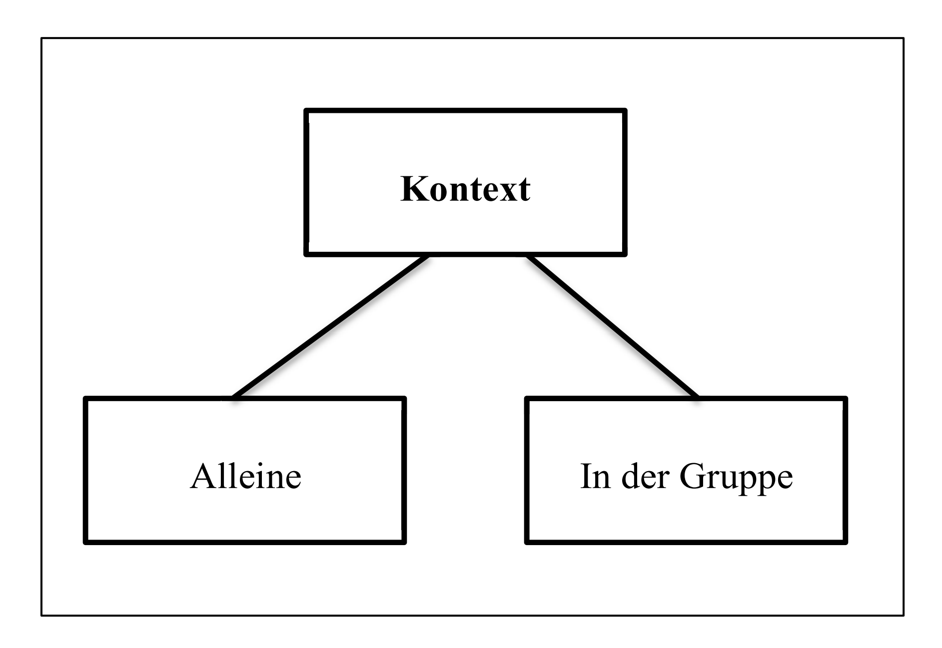


Abbildung 24: Erstellung einer Vergleichsdimension durch Dimensionalisierung des Kontextes

Das zweite Kodierparadigma wird zur Kategorie Handlungsstrategie und Intervenierende Bedingung zusammengeführt, da es in dieser Dimensionalisierung allgemein um die Auslösung des ME geht, je nachdem, ob der ME situativ (unbewusst) vom Individuum ausgelöst wird oder individuell (bewusst). Entweder wird der ME durch das Individuum selbst oder durch eine Herbeiführung von außen, beispielsweise durch eine Unterrichtsgestaltung des Lehrers, handlungsstrategisch eingeleitet. So erhält diese Kategorie zusammengefasst den Einflussgrad „situativ-individuell“, da das Individuum in diesen Fällen von außen zu einem ME angeleitet wird. Inhaltlich geht die Dimensionalisierung ebenfalls auf die Erkenntnisse von Krapp im Rahmen der vorgestellten Interessenforschung (Kapitel 4.2.1) zurück. Er spricht von einer „Handlungsquelle“, die als Begriff auch für die vorliegende Arbeit übernommen wird. So wird eine Dimensionalisierung nach dem Kodierparadigma der Kategorie „Handlungsstrategie und Intervenierende Bedingung“ (2) in die Einteilung von situativem (unbewusst herbeigeführten) ME und individuellem (bewusster herbeigeführten) ME als Quelle der Handlungsverursachung vorgenommen:

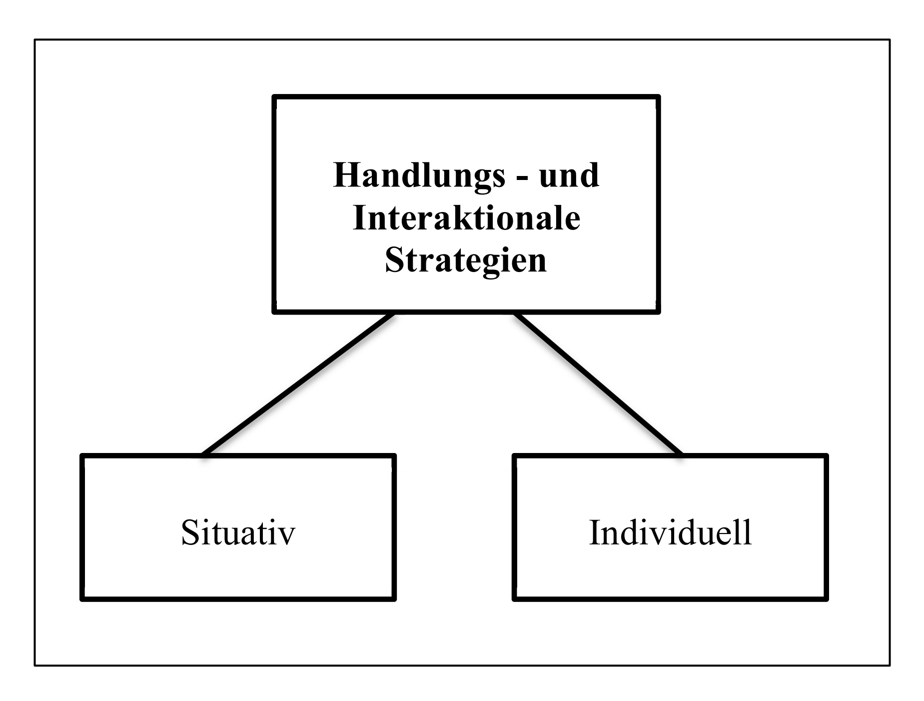


Abbildung 25: Erstellung einer Vergleichsdimension durch Dimensionalisierung der Kategorie ‚Handlungs- und Interaktionale Strategien'

Mit den Konsequenzen wird das dritte Kodierparadigma als Folge des ME dimensionalisiert. Hier wird anhand eines zeitlichen Paradigmas zwischen einem kurzzeitigen und einem (über längere Zeit) andauernden ME unterschieden. Gleichzeitig besitzt letzterer eine höhere Wahrscheinlichkeit, dass eine dauerhafte Verbindung und Auseinandersetzung des Individuums mit der Musik im Leben entsteht.

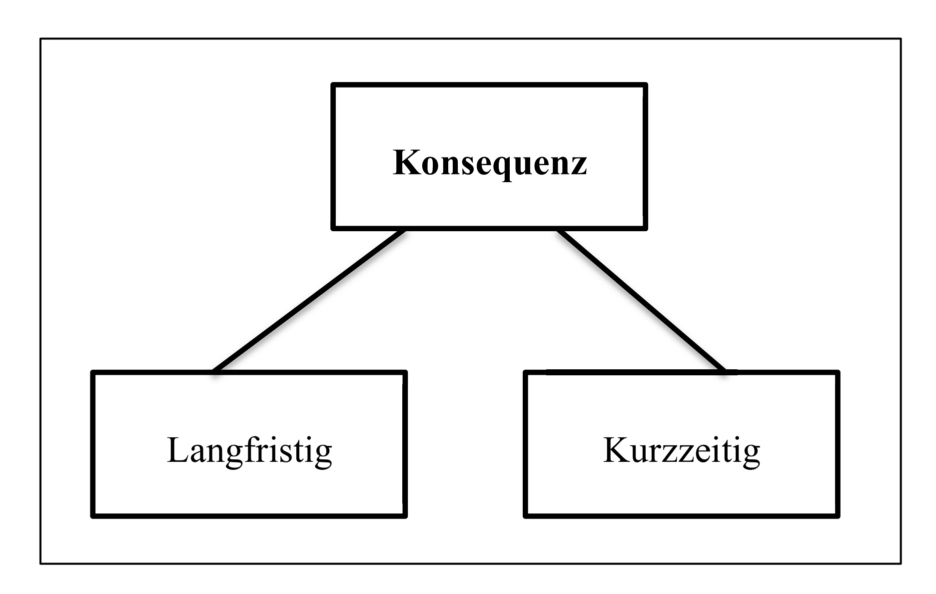


Abbildung 26: Erstellung einer Vergleichsdimension durch Dimensionalisierung der Kategorie ‚Konsequenz'

Nun kann eine Typologie durch die Kombination von Merkmalen konstruiert werden. Die sogenannte ‚Kreuztabellierung' ist eine heuristische Strategie zur Theoriebildung (vgl. Kelle & Kluge, 2010, S. 90):

Kategorien	**Merkmalsausprägung**	
1. Kontext (Erfahrung mit Musik)	Alleine	In der Gruppe
2. Handlungsstrategie und Intervenierende Bedingung (Herbeiführung)	Situativ (unbewusst)	Individuell (bewusst)
3. Konsequenz = ME (Auswirkung)	Kurzzeitig	Andauernd

Tabelle 13: Kreuztabellierung der Merkmalsausprägung

6.4.1 Die Typologie des Musikalischen Enthusiasmus

Durch die oben beschriebene Vorgehensweise ergeben sich durch die Gruppierung acht mögliche situationsbedingte Typen des ME, die durch die ursächliche Bedingung der Erfahrung von Musik beim Individuum auftreten können. So werden im Folgenden die daraus entstehenden Typen charakterisiert und Aussagen aus den erhobenen Interviews als qualitative belegende Ergebnisse angeführt. Außerdem sollen beispielhafte Zitate aus den Interviews zur Belegung der Existenz des jeweiligen Typus dienen.

6.4.1.1 Der allein erlebte Musikalische Enthusiasmus

Erfahrung des ME alleine	**Quelle der Handlungsverursachung**	**Konsequenz**
Typ 1	individuell	kurzzeitig
Typ 2	individuell	andauernd
Typ 3	situativ	kurzzeitig
Typ 4	situativ	andauernd

Tabelle 14: Die Typen 1-4 der Typologie

Typ 1:

Merkmalsraum:

Erfahrung mit ME – alleine
Handlungsquelle – individuell
Konsequenz – kurzzeitig

Dieser Typ deutet oftmals auf eine stärkere Kenntnis über sich selbst und das eigene musikalische Selbstkonzept hin. Bewusst herbeigeführte Handlungen und / oder Situationen, in denen es zur Auslösung eines ME kommt, sind eine Handlungsstrategie, die aus dem „individuellen“ ME zwar hervorgeht, jedoch in diesem Fall nur situativ ist. Hierzu wird vom Individuum häufig das Hören von Musikstücken erwähnt. Da es sich um eine bewusste und eigenständige Herbeiführung des ME handelt, erlebt das Individuum diese Momente außerhalb der Schule in seiner Freizeit. Die Wirkung von Musik spielt in diesem Fall oftmals eine große Rolle. „Ja, die Stimmung hebt sich. Zum Beispiel letzten Mittwoch, da bin ich hingegangen, da ging‘s mir jetzt nicht so besonders gut, aber als ich weg gegangen bin, war es wirklich gut. Also das war dann schon Enthusiasmus. Richtig schön.“ (39 Jahre, Eltern-Bläser-Gruppe / 390320B, Z. 49). Die alleinige Erfahrung des ME zwischen dem Individuum und dem Objekt schließt jedoch nicht die Anwesenheit von anderen Personen im Umfeld aus. Der ME ist hier in seiner Situation und in seinem Raum jedoch nur auf das Individuum beschränkt, wird bewusst ausgelöst und ist von kurzzeitiger momentaner Dauer. Der ME wird vom Individuum nicht geteilt und nicht unbedingt durch die Mitwirkung Anderer erlebt.

Typ 2:

Merkmalsraum:

Erfahrung mit ME – alleine
Handlungsquelle – individuell
Konsequenz – andauernd

Dieser Typ ist häufiger direkt mit dem Instrument als auslösendes Objekt für einen ME verbunden. So geschieht auch hier eine bewusste Herbeiführung des ME, der als ein „individueller“ ME gesehen werden kann, da er fest im Musikalischen Selbstkonzept des Individuums verankert ist, jedoch regelmäßig durch eigene Vorlieben und ein Interesse für die Musik hervorgerufen wird. Dieser Typ besitzt die höchste Wahrscheinlichkeit, dass sich durch die regelmäßige Beschäftigung mit Musik (oft mit dem eigenen Instrument) und die bewusste Herbeiführung des eigenen ME eine Leidenschaft für Musik entwickelt. „...Ich habe ein Instrument angefangen, weil es mich wirklich interessiert hat. Und weil einfach

meine ganze Familie das Instrument gespielt hat. Und deswegen, das gehörte einfach dazu.“ (15 Jahre, Schwerin II / 150810F, Z. 24) Dieses kann bei Jugendlichen dazu führen, dass Musik ein fester Bestandteil ihres Lebens ist. „Ja, mich begeistert eigentlich so, also wenn ich auf Instrumenten spiele begeistert mich das. Ich spiele selbst Klavier und Schlagzeug. Deswegen, also wenn man das da macht, machen kann, das finde ich dann schon ganz gut im Musikunterricht.“ (15 Jahre, Schwerin II / 1510110F, Z. 10). Das Zitat des Schülers verdeutlicht ebenfalls den Freiraum, den er zu einer bewussten Herbeiführung des eigenen ME durch den Musikunterricht benötigt, indem er betont: „wenn man das macht, machen kann [...]“ (a.a.O.).

Viele Probanden aus der befragten Eltern-Bläser-Gruppe vertreten durch ihre Mitgliedschaft in der Gruppe diesen Typ. Er hat ein starkes identitätsstiftendes Element und wird von den befragten Erwachsenen auch viel stärker als von den Jugendlichen mit dem Musikmachen als eine alleinige Aktivität für sich definiert. „[Mein Instrument] hört sich toll an, (überlegt) ja, und es ist einfach, ich kann das gar nicht genau beschreiben. Wir haben uns gesucht und gefunden.“ (45 Jahre, Eltern-Bläser-Gruppe / 450520B, Z. 145).

Typ 3:

Merkmalsraum:

Erfahrung des ME – alleine
Handlungsquelle – situativ
Konsequenz – kurzzeitig

Im Vergleich zu den anderen Typen ist der Typ 3 aus pädagogischer Sicht einer der spannendsten Typen. Das pädagogisch-didaktische Element ist hier durch die unbewusste Herbeiführung des ME als eine bewusste Handlungsstrategie durch die Lehrperson von großer Bedeutung. Das Individuum (im Unterricht hier der Schüler) ist sich vor der Auslösung des eigenen ME nicht darüber bewusst und die Auslösung geschieht im Musikunterricht eher „zufällig“. Das Moment der Überraschung ist hier besonders stark ausgeprägt. „[...] Begeisterung ist jetzt so, in meinen Augen – Du kanntest es vorher nicht. Dieses Gefühl, oder diese Körperhaltung, oder was dann in dem Moment entsteht und * dann bist Du einfach begeistert. Und dann weißt Du, dass Du das nächste Mal motiviert bist, es zu

tun." (16 Jahre, Realschule / 160910B, Z. 131). Die Auslösung des ME führt zu einer neuen Selbsterkenntnis über eigene Vorlieben und Interessen und trägt zur Identitätsentwicklung bei. Das Individuum lernt in diesen von ME geprägten Situationen nicht nur viel über sich selbst, sondern auch inhaltlich aufgrund der gesteigerten Aufmerksamkeit und der Konzentration auf das Objekt, das den ME bei ihm auslöst. Tritt dieser Typ im Musikunterricht auf, so ist nicht nur der Enthusiasmus des Lehrers von großer Bedeutung, weil er einen starken Einfluss auf den ME des Schülers besitzt, sondern auch seine Umsetzung eines demokratischen Führungsstils sowie sein didaktisches Potenzial für intervenierende Bedingungen im Unterricht.

Typ 4:

Merkmalsraum:

Erfahrung des ME – alleine
Handlungsquelle – situativ
Konsequenz – andauernd

Der Typ 4 ist, ebenso wie der Typ 3 von der pädagogischen Qualität des Unterrichts anhängig. Es ist als Ergebnis der „Wunschtyp" jeder Gestaltung einer Unterrichtsstunde. Ein Beispiel: Ein Schüler besitzt die Möglichkeit, ein Instrument im Unterricht auszuprobieren oder hört ein Musikstück, das einen ME auslöst was zur Folge hat, dass er in seiner Freizeit Konzerte besucht. Nun hängt es jedoch bei Schülern von den äußeren Bedingungen ab, ob eine andauernde Beschäftigung, beispielsweise mit dem Instrument, ihnen ermöglicht wird, um dem ausgelösten ME nachzugehen. „Ja, genau. Also ich würde doch, ** das hat mich auch dazu motiviert, mal in die Oper zu gehen. Also mit der Klasse so. Dann denke ich mir: Das war nie was für mich, genau wie das Klavierkonzert, aber* vielleicht begeistert mich das auch." (16 Jahre, Realschule /160910B, Z. 148).

Etwas anders stellt sich dieser Typ 4 jedoch bei Erwachsenen dar. Sie können die Bedingungen selbst schaffen, um sich (wie als Mitglied der Eltern-Bläser-Gruppe) intensiv ihrem ME in der Freizeit zu widmen. „Ja, gut, es gibt ja verschiedenes. Ich denke mal Interesse, kommt darauf an, wie man es...Irgendwas interessiert mich, so ganz lapidar gesagt: „Ach, das ist ja interes-

sant.“ Sodass man schnell daher sagt: „Ach, das ist ja ganz nett, ganz interessant.“ Aber richtiges Interesse bedeutet auch dranbleiben, glaube ich, und auch Arbeit in was reinstecken. Wenn ich an etwas wirklich Interesse habe, dann kann mich das auch Mühe kosten und davor, glaube ich, muss mich aber erst mal etwas begeistern. Meinen Geist anregen auch.“ (45 Jahre, Eltern-Bläser-Gruppe / 450520B, Z. 41).

6.4.1.2 Der gemeinsam erlebte Musikalische Enthusiasmus

Erfahrung des ME geteilt	**Quelle der Handlungsverursachung**	**Konsequenz**
Typ 5	individuell	andauernd
Typ 6	individuell	kurzzeitig
Typ 7	situativ	kurzzeitig
Typ 8	situativ	andauernd

Tabelle 15: Die Typen 5-8 der Typologie

Typ 5:

Merkmalsraum:

Erfahrung des ME – geteilt
Handlungsquelle – individuell
Konsequenz – andauernd

Der Typ 5 ist von einem besonders starken Gruppengefühl geprägt. Die geteilte Erfahrung und das gemeinsame Erleben für die Musik haben eine besonders positive Auswirkung auf das Gemeinschaftsgefühl. Im Vergleich zu anderen Typen steht durch die Regelmäßigkeit, die einen kontinuierlichen ME hervorruft, das soziale Umfeld und das gemeinsame Musizieren im Vordergrund. Im schulischen Kontext ist dieser Typ beispielsweise durch die regelmäßige Teilnahme am Schulchor oder einer Schulband vertreten. Das bewusste Herbeiführen des ME durch den Schüler bedeutet auch, dass er sich im Vergleich zu anderen Typen bereits über eigene musikalische Vorlieben bewusst ist. Deshalb nimmt er regelmäßig an Aktivitäten teil, in denen gemeinsam musiziert, einen ME erlebt und über ein Gruppengefühl geteilt wird. „Also ich finde es schön mit anderen Menschen vor allem zu musizieren, so in einer großen Gemeinschaft. Und mir macht es auch einfach Spaß. [...] Man lernt viele Leute dadurch kennen, auch viele nette Menschen und ja, das begeistert mich eigentlich daran.“ (15 Jahre, Schwerin I / M, 1500510E, Z. 25).

Dieser Typ ist besonders stark in der Eltern-Bläser-Gruppe vertreten. Alle Mitglieder erleben neben der gemeinsamen Entwicklung von musikalischen Fähigkeiten durch das gemeinsame regelmäßige Musizieren den eigenen ME. „Also die Begeisterung habe ich hauptsächlich, muss ich gestehen, mittwochs, wenn wir zusammen musizieren.“ (39 Jahre, Eltern-Bläser-Gruppe /390320B, Z. 265). Die andauernde, regelmäßige Beschäftigung mit dem Instrument ist hier die Bedingung für die Mitgliedschaft in der Gruppe. Der geteilte ME steht eindeutig im Vordergrund. „Also das sind ja ganz persönliche Dinge. Also für mich persönlich ist Enthusiasmus und Begeisterung ganz klar Gemeinschaftsgefühl, die Gemeinschaft. Ich würde das glaube ich nicht schaffen, wenn ich es alleine machen würde. Also das ist absolut klar.“ (44 Jahre, Eltern-Bläser-Gruppe / 440920B, Z. 47). Es werden daher kaum Äußerungen zum Instrument selbst und zu einem daher eigenen persönlichen ME für das Instrument geäußert. Es entsteht der Eindruck, dass es fast nicht wichtig ist, welches Instrument sie spielen, weil der gemeinsame ME im Vordergrund steht. „Und da saßen die ganzen Instrumentenlehrer, probierten das aus mit uns und wir haben reingeblasen in die Instrumente. Und da, wo das halt so gut geklappt hat, da hat man ein Kreuzchen gekriegt und das war die Klarinette, die hat sehr gut geklappt. Und dann durfte man sich was wünschen und es wurde dann auch die Klarinette. Also es war eher Zufall. Und man wächst jetzt so miteinander. Also wir wachsen. Und es ist auch ein schönes Instrument. Also ich * bin sehr zufrieden mit der Wahl.“ (a.a.O., Z. 64). Besonders die Gruppe, das Gemeinschaftsgefühl und der Gruppenleiter werden als Motivatoren und Förderer des ME empfunden. Auch wenn die Herbeiführung des ME bei diesem Typ bewusst ist, und daher die pädagogische Arbeit der Gruppenleiter nicht unbedingt der stärkste Auslöser für den ME ist, so

ist sie trotzdem eine Bedingung für den ME, um die Gruppe weiter zu führen und zu erhalten. Der Pädagoge nimmt mit seiner Arbeit für diesen Typ eine eher sekundäre Bedeutung ein.

Typ 6:

Merkmalsraum:

Erfahrung des ME – geteilt
Handlungsquelle – individuell
Konsequenz – kurzzeitig

Ähnlich wie der Typ 5, ist auch der Typ 6 durch eine geteilte Erfahrung des ME in der Gruppe und dessen bewusster Herbeiführung von einem starken Gruppengefühl geprägt. Lediglich die kontinuierliche Auseinandersetzung in dieser Formation fehlt, was zur Folge hat, dass sich der ME in diesem Fall kurzzeitig auslöst und auch nur situativ gemeinsam empfunden wird. Einige Schüler sprachen in den Interviews über diesen Typ, wenn sie beispielsweise gemeinsam mit Freunden Musik hören und sich darüber austauschen. Dieses ist ein geteiltes Erleben des ME in der Gruppe durch eine bewusste Herbeiführung, die jedoch nicht automatisch Auswirkungen auf eine stärkere oder kontinuierliche Beschäftigung mit der Musik bewirkt. „ [...] Musik kommt im Radio und so und man hört es immer wieder, man begeistert sich, spricht mit Freunden darüber, tauscht sich aus, was der eine hört und sagt: ‚Guck dir doch mal da und da das an' oder ‚hör es dir mal an'. Und so. Und wenn das nicht wäre, glaub ich, wäre es ziemlich langweilig teilweise für mich.“ (15 Jahre, Schwerin I / M, 1500810E, Z. 129). Auch schulische Aufführungen in Musikprojekten sind ein Beispiel hierfür, wenn der Schüler freiwillig –und daher bewusst aufgrund eigener Vorlieben– sich für ein Projekt mit einer konzertanten Aufführung in der Gruppe entschieden hat.

Typ 7:

Merkmalsraum:

Erfahrung des ME – geteilt Handlungsquelle – situativ Konsequenz – kurzzeitig

Dieser ist der ‚prominenteste' Typ der Typologie, da er im schulischen Kontext öfter vorkommt. Die Schüler erleben hier einen geteilten situativen ME durch eine gemeinsame Aktivität im Unterricht oder in einem Projekt mit Musik. Sie selbst haben die Situation nicht herbeigeführt, daher ist hier die pädagogische Arbeit der Musiklehrer zur Realisierung einer solchen Situation stark gefragt. Aber sie sind eben die Ermöglicher und nicht die Faktoren, über welche der ME bei den Schülern ausgelöst wird. Das geschieht vielmehr innerhalb der Gruppe. Hierbei sind die Schüler in vielen Momenten überrascht, wie ein Unterrichtsprojekt auf sie gewirkt hat. Dies ist daher mit vielen neuen Erfahrungen verbunden.

In den Interviews wurde dieser Typ besonders durch das gemeinsame Singen in der Schule deutlich, das der Lehrer anleitet: „Also ich find's immer sehr schön, wenn im Musikunterricht gesungen wird. Also wenn wir irgendwie (überlegt) gerade jetzt zur Weihnachtszeit wollen wir gleich auch noch singen, da freue ich mich auch jetzt schon ganz doll drauf." (15 Jahre, Schwerin I / M, 1500510E, Z. 38). Das Singen im Unterricht wird als Faktor zur Auslösung von ME häufiger erwähnt, als Situationen mit anderen Unterrichtsinhalten. „Ja, also singen auf jeden Fall, da haben wir alle Spaß dran. Das begeistert mich selber auch. Ich singe sehr gerne. Da finde ich das extrem, da fällt das extrem auf." (15 Jahre, GAG / 1500910D, Z. 42). Der ME wird für diese kurze Zeit ausgelöst und es ist ohne den Lehrer und die Klasse als soziales Umfeld für den Schüler nicht möglich, die gleiche Situation in der Freizeit selbstbestimmt zu erzeugen. „Enthusiasmus kann auch vor allem von anderen ausgehen. Also zum Beispiel wie ich jetzt gesagt habe, mit der Klasse oder der Lehrerin, dass die, wenn denen das auch besonders gefällt oder so, dann ziehe ich da auch selber mit und dann steigt mein Enthusiasmus natürlich" (15 Jahre, Schwerin I / M, 1500310E, Z. 67). Jedoch ist die Konsequenz des ausgelösten ME nur kurzzeitig. Dieser Typ beschreibt daher die sogenannten „Strohfeuer" der Musikpädagogik: Projekte und andere Arbeiten, die von hoher Repräsentativität nach außen geprägt und nur von kurzer Dauer sind. Viele Bedingungen sind außerhalb von dieser Situation für

den Schüler nicht so gegeben, dass der ME auch alleine einfach ausgelöst wird und zu einem individuellen ME führt. Diese Art „Trugschluss“ einer längerfristigen Wirkungsweise dieses ME als Typus führt besonders im Rahmen der heutigen Präsentation von (teilweise durch viele Sponsorengelder geförderten) Musikprojekten zu einer kritischen Betrachtung der Präsentation des ME.

Typ 8:

Merkmalsraum:

Erfahrung des ME – geteilt
Handlungsquelle – situativ
Konsequenz – andauernd

Dieser Typ der Typologie ist in den Aussagen der Interviews nicht vertreten. Die unbewusste Herbeiführung des ME bei einem Schüler setzt auch für diesen Typ eine hohe Bedeutung des Lehrers zur Auslösung des ME voraus. Der ME wird gemeinsam und unter gewissen Bedingungen im Unterricht oder in einem Musikprojekt erlebt. Eine andauernde Konsequenz bedeutet, dass entweder diese Bedingungen regelmäßig und kontinuierlich gegeben sind oder ein Faktor, wie beispielsweise das Gruppengefühl, so stark ist, dass aus ihm der ME ‚gespeist’ wird. Als Konsequenz dieses Typus bildet sich eine andauernde Formation an Schülern, um den ausgelösten ME dauerhaft erlebt. Ein Beispiel hierfür wäre eine Gruppe von Schülern, die sich vor dem Hintergrund der pädagogischen Arbeit im Unterricht zu einer Schülerband formiert. Auch hier gibt es ein überraschendes Moment, das vorher ohne die Erfahrung mit Musik im Unterricht nicht da war. Bezieht man die Konsequenz der andauernden Beschäftigung des Schülers mit Musik durch einen quasi ‚zufällig’ ausgelösten ME und dessen positiven Einfluss auf sein musikalisches Selbstkonzept, so trifft man auf ein ‚Wunschergebnis’ jeder musikpädagogischen Arbeit. Sie hat dann durch eine individuelle Erfahrung aufgrund der beschriebenen Bedingungen etwas im Schüler ausgelöst, das zu einer regelmäßigen Beschäftigung mit Musik führt und sein musikalisches Selbstkonzept prägt. Hier ist eine Gruppenformation gegeben, die diesen Typ durch eine dynamische Entfaltung des ME regelmäßig erlebt.

6.4.2 Zusammenfassung

Die aufgestellte Typologie fasst zum ersten Mal den ME und seine Auslösung unter verschiedenen Bedingungen, Faktoren und sozialen Formationen für den musikpädagogischen Kontext zusammen. Die Komplexität der Auslösung des ME und seine Abhängigkeit von verschiedenen Bedingungen werden hierdurch besonders deutlich.

Wie aus der Analyse der einzelnen Interviews hervorgeht, so schließt ein Typ nicht die Existenz eines anderen Typs aus. Was die zeitliche Komponente angeht, so kann in einem bestimmten Moment der Erfahrung mit Musik nur ein Typ existieren. Jedoch kann ein Schüler in größeren zeitlichen Einheiten, wie in einer Unterrichtsstunde, mehrere Typen des ME erfahren, was die Koexistenz von mehreren Typen in einem Interview aufzeigt und belegt. Hier kommt es auf die pädagogische Gestaltung der Unterrichtsstunde und die dadurch gegebenen Erfahrungsräume der Lehrkraft an.

Die Typen 1, 3, 6 und 7, die ein situatives Erleben des ME implizieren, besitzen immer das Potenzial, sich durch eine kontinuierliche Beschäftigung mit Musik und der regelmäßigen Auslösung von ME in bestimmten Situationen zu einem individuellen ME (Typen 2, 4, 5 und 8) zu entwickeln.

6.5 Empirische Untersuchungen zur aufgestellten Typologie

In einem nächsten Schritt soll die aufgestellte Typologie mit ihren acht Typen auf mögliche Korrelationen mit den Persönlichkeitsdimensionen (nach Costa & McCrae, 1996) empirisch untersucht werden, um die folgende Frage zu beantworten: Gibt es einen signifikanten Zusammenhang zwischen einer Persönlichkeitsdimension und dem Erfahren von ME in einer bestimmten Situation?

Es erfolgt zunächst eine quantitative Auswertung des Auftretens der einzelnen Typen durch Kodierungen in den Interviews. Danach werden diese Häufigkeiten auf Korrelationen mit den einzelnen Persönlichkeitsdimensionen überprüft. In einem weiteren Schritt werden die signifikanten Korrelationen der Auswertung hervorgehoben, analysiert und abschließend in eine Rangordnung gebracht.

6.5.1 Quantitative Auswertung der Typen in den Interviews

Alle Interviews wurden auf das Auftreten eines Typus des ME in einer bestimmten Situation hin untersucht. Hierbei wurden die Kodierungen, unabhängig da-

von, ob sie in einem schulischen Kontext existieren oder nicht, vorgenommen, da der Ort der Auslösung in diesem Kontext nicht primär entscheidend für die Erforschung des ME ist. Aufgrund dieser Gegebenheit können alle Kodierungen zu den Typen 1-8 aus allen Interviews zusammen analysiert werden:

Typ	1	2	3	4	5	6	7	8	Gesamt
Population									
Schwerin I/ Musik. Schwerpunkt	5	18	3	1	5	2	7	0	41
Schwerin II	1	7	4	2	3	0	7	0	24
GAG	1	4	7	0	0	0	15	0	27
Eltern-Bläser- Klasse	0	10	3	0	19	0	0	0	32
Realschule	0	6	11	7	0	0	11	0	35
Gesamt	7	45	28	10	27	2	40	0	159

Tabelle 16: Übersicht über die Anzahl der Kodierungen der Typen 1-8

Insgesamt werden 159 Textstellen in allen Interviews zu den Typen 1-8 kodiert. Wie anhand der Abbildung deutlich wird, ist der Typ 8 in den Interviews überhaupt nicht vertreten. Das liegt daran, dass keiner der Probanden von einer Situation gesprochen hat, in welcher der ME gemeinsam in einer Gruppe erlebt wurde, jedoch von außen und daher für das Individuum unbewusst hervorgerufen wurde und gleichzeitig eine andauernde Wirkung in einem konstanten sozialen Umfeld besitzt. Deshalb wird dieser Typ für die folgende Auswertung der Korrelationen automatisch auf Null gesetzt.

6.5.2 Rangordnung der Kodierungen

Bringt man die Häufigkeiten der Kodierungen zu den Typen 1-8 in eine Reihenfolge, so ergibt sich folgende Ordnung:

Rang	Typen 1-8	Anzahl der Kodes	Verteilung (in Prozent)
1	Typ 2 (alleine – individuell –andauernd)	45	28,3 %
2	Typ 7 (geteilt – situativ – kurzzeitig)	40	25,2 %
3	Typ 3 (alleine – situativ – kurzzeitig)	28	17,6 %
4	Typ 5 (geteilt – individuell – andauernd)	27	17,0 %
5	Typ 4 (alleine – situativ – andauernd)	10	6,3 %
6	Typ 1 (alleine – individuell – kurzzeitig)	7	4,4 %
7	Typ 6 (geteilt – individuell – kurzzeitig)	2	1,3 %
8	Typ 8 (geteilt – situativ – andauernd)	0	0 %

Tabelle 17: Rangverteilung der Kodierungen der Typen 1-8

Der Typ 2 ist mit 45 Kodierungen, was einem Anteil von 28,3 % aller Kodierungen von Typen in den Interviews entspricht, der am häufigsten von den Probanden erwähnte Typ, der das Erleben des ME in einer bestimmten Situation beschreibt. Der ME wird in diesem Fall alleine und nicht in der Gruppe erlebt, bewusst durch selbstständiges Handeln individuell hervorgerufen und dauert beim Probanden an.

40 Kodierungen konnten mit dem Typ 7 vermerkt werden, die 25,2% aller Kodierungen entsprechen. Dies bedeutet, dass gut ein Viertel aller Probanden einen ME erleben, der gemeinsam in der Gruppe und durch die Gruppe erlebt

wird, kurzzeitig anhält und nicht vom Individuum oder der Gruppe selbst, sondern von außen herbeigeführt wird. Unter diesen Typ fallen alle Gruppenarbeiten und Projekte sowie das Gruppenmusizieren, beispielsweise im Musikunterricht. Der Proband erlebt diesen ME zwar nur kurz, jedoch scheint er durch das emotionale Erleben in der Gruppe eine besondere Wirkung beim Individuum hervorgerufen zu haben. Der Proband kann ohne die Gruppe und die Anleitung von außen (wie Projektleiter, Lehrperson o.a.) diesen Typ nicht alleine hervorrufen. Daher bekommt das soziale Umfeld eine besondere Bedeutung für die Ermöglichung dieses Typs.

Mit einem größeren Abstand zu den ersten beiden Typen, folgt mit 28 Kodierungen der Typ 3, was 17,6 % aller Kodierungen entspricht. Dieser Typ beschreibt die Situation, in der das Individuum alleine einen kurzzeitigen ME erfährt, der nicht bewusst von ihm selbst hervorgerufen wurde. Der Moment der Überraschung spielt hierbei eine Rolle und die oftmals „neue" Erfahrung mit Musik führt zu einer neuen Selbsterkenntnis. Der Typ 3 ist ein Typ, der kontinuierlich zu weiteren Situationen mit einem ME führen kann. Er deutet darauf hin, dass (mit nur 3 Kodierungen eher wenig bei den Probanden der Eltern-Bläser-Gruppe) im Musikunterricht diese neuen Erfahrungen mit einem ME stattfinden. Auch die Reflexion hierrüber wird von den Probanden wahrgenommen und im Interview bewusst geschildert. Daher deutet der Typ 3 auf den ME als eine Konsequenz der pädagogischen Gestaltung des Musikunterrichts durch den Musiklehrer hin.

Der Typ 5 ist mit 27 Kodierungen, was 17 % aller Kodierungen der Typen 1-8 entspricht, ähnlich stark wie der Typ 3 vertreten. Neben der Population an Schülern des Gymnasiums in Schwerin ist dieser Typ nur noch bei den Erwachsenen der Eltern-Bläser-Gruppe vertreten. Der Typ 5 beschreibt einen geteilt erlebten ME, der regelmäßig in einem konstanten Umfeld erfahren wird und beim Individuum andauert. Das Umfeld und die äußeren Bedingungen hierfür spielen bei diesem Typ eine besondere Rolle. So lässt sich aufgrund der auffälligen Verteilung nur bei den Populationen der Schüler vom Gymnasium in Schwerin darauf schließen, dass durch das größere Angebot an Bläserklassen und Chören dieser Typ mehr gefördert werden kann. Sehr eindeutig ist es bei den Erwachsenen der Eltern-Bläser-Gruppe, die durch das bewusste Einrichten der Bedingungen regelmäßig an den Proben teilnehmen. Auch hier wird noch einmal deutlich, dass der musikalische Fähigkeitsbereich der Probanden hierfür nicht von Bedeutung ist.

Alle weiteren Häufigkeitsverteilungen der letzten vier Typen (4, 1, 6 und 8) haben weniger als zehn Kodierungen und sind daher im Rahmen dieser Fallauswahl nicht aussagekräftig genug.

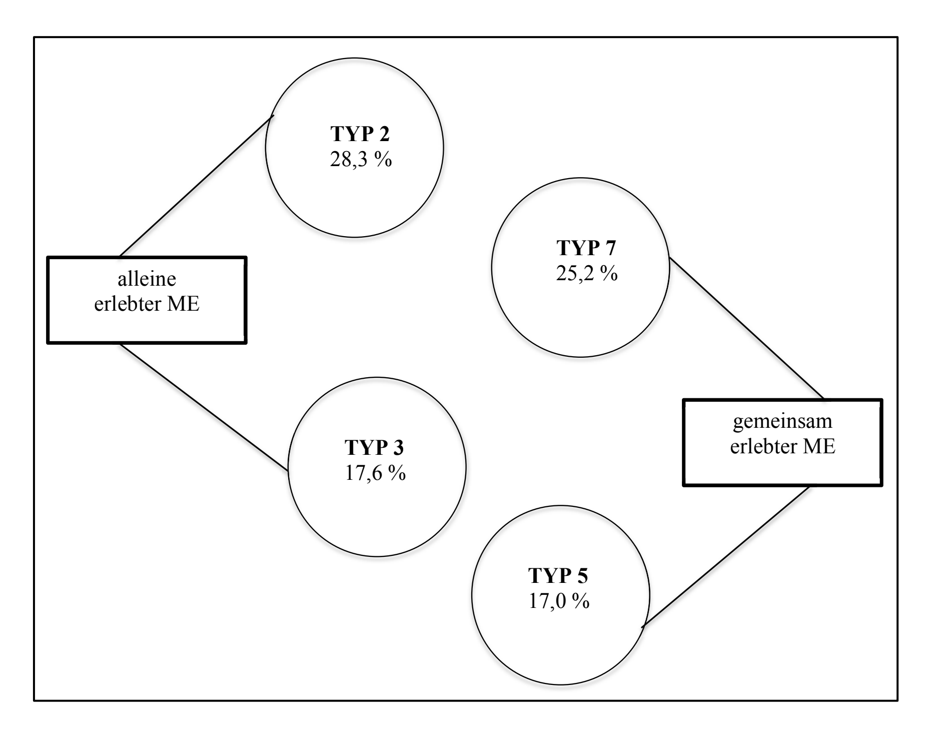


Abbildung 27: Visuelle Darstellung zum Verhältnis der Typenverteilung

6.5.3 Zusammenfassung

Zwischen den Typen, die einen gemeinsam erlebten ME beschreiben, und den Typen, die für einen ME stehen, der alleine in einer Situation erlebt wird, besteht ein relativ ausgewogenes Verhältnis (42,2 % zu 45,9 %). Was das Hervorrufen des ME von außen (wie beispielsweise durch den Musiklehrer) angeht, so sind auch zwei der vier stärksten Typen hier vertreten. Der Typ 7 und der Typ 3 beschreiben Situationen, die im Musikunterricht durch die Lehrperson erzeugt werden können. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass die Unterrichtsgestaltung und der eigene ME der Lehrperson (auch wenn hierzu noch weitere empirische Belege ausstehen) für die Auslösung des ME bei Schülern einflussreiche Faktoren sein können. Besonders deutlich zeigt sich das an dem bereits vorgestellten Zitat einer Schülerin: „Enthusiasmus kann auch vor allem von anderen ausgehen. Also zum Beispiel wie ich jetzt gesagt habe, mit der Klasse oder der Lehrerin, dass die, wenn denen das auch besonders gefällt oder so, dann ziehe

ich da auch selber mit und dann steigt mein Enthusiasmus natürlich" (15 Jahre, Schwerin I / M, 1500310E, Z. 67). Die stärkere Vertretung der Typen 5 und 7 spricht dafür, dass die Schüler im Musikunterricht viele verschiedene von einem ME geprägte Situationen erleben. Ebenso deutet das häufigere Vorkommen der Typen 2 und 3 darauf hin, dass der ME sowohl im Musikunterricht als auch in anderen Situationen ebenso häufig bei den befragten Probanden alleine erlebt wird.

Zur Reziprozität in Verbindung mit dem Enthusiasmus (Kapitel 3.4) als mögliche Form lässt sich nur eine Aussage finden, die jedoch auf natürliche Weise erhoben wurde, da nicht direkt zum Enthusiasmus als eine Art ‚Gabe' gefragt wurde. „Enthusiasmus bedeutet, wenn man sich für etwas begeistert, ohne einen Hintergrund, oder ohne etwas davon zu verlangen. Also wenn man jetzt zum Beispiel gerne Musik macht und Leuten Musik beibringt oder [...] sich halt über jede Kleinigkeit freut, die jemand einem entgegenbringt an Anerkennung." (18 Jahre, Realschule / 1801110B, Z.10). Um die Existenz des ME als mögliche reziproke Form im Musikunterricht weiter zu belegen, bedarf es hierzu weiterer empirischer Studien, in denen die Reziprozität des ME im Zentrum der Forschung steht.

6.6 Überprüfung der Typologie auf mögliche Korrelationen mit den fünf Persönlichkeitsdimensionen

Anhand der aufgestellten Typologie sind verschiedene Situationen des beim Individuum ausgelösten ME als Konstrukt definiert worden. Wie sich herausgestellt hat, ergibt der Mittelwert der Auswertung der Skala zur Selbsteinschätzung bei den Probanden keinen signifikanten Wert, der zu weiteren Interpretationen führen könnte. So können daraus keine allgemeineren Hypothesen zur Persönlichkeitsausprägung im Zusammenhang mit dem ME verifiziert werden. Der Umfang der durchgeführten Interviews (n = 49) erlaubt auch keine Ergebnisse dazu, ob jeder Mensch einen ME besitzt, der ausgelöst werden kann. Dennoch soll der ME in Bezug auf die Persönlichkeit anhand der erhobenen qualitativen und quantitativen Daten nicht unbeachtet bleiben.

So rückt durch die aufgestellte Typologie und die Ergebnisse zum durchgeführten Persönlichkeitstest besonders eine Frage in den Vordergrund: Gibt es eine Persönlichkeitsdimension, die darauf hindeutet, dass eine Person eher eine von ME geprägte Situation erfährt als andere?

Um diese Frage zu beantworten, wurde die Typologie nun in einem nächsten Schritt mit ihren acht Typen direkt mit den fünf Persönlichkeitstypen auf mögli-

che Korrelationen überprüft. Zusätzlich zur gängigen Pearson-Korrelation wurden auch die Koeffizienten nach Kendall (Tau-b) und Spearman (rs) ausgewertet[10]. Letztere sind robuster gegenüber Verteilungsannahmen und für den kleinen Umfang dieser Studie besser geeignet. Für die folgende Analyse der Korrelationen wurden die Werte der Spearman-Korrelation gewählt, da sie die höchsten positiven und negativen Werte aufweisen, jedoch auch nicht erheblich von den Ergebnissen nach Kendall abweichen.

Ordnet man die analysierten Korrelationen nach den höchsten Werten, so ergibt sich folgende Rangordnung:

Rang	**Dimension**	**Typ**	**Korrelation**	**Signifikanz (2-seitig)**
1	Verträglichkeit	Typ 5	0,358	0,011
2	Gewissenhaftigkeit	Typ 4	0,311	0,028
3	Neurotizismus	Typ 7	0,285	0,045
4	Offenheit für neue Erfahrungen	Typ 2	0,265	0,063
5	Offenheit für neue Erfahrungen	Typ 6	0,262	0,066
6	Offenheit für neue Erfahrungen	Typ 4	0,260	0,069
7	Offenheit für neue Erfahrungen	Typ 1	0,230	0,108

Tabelle 18: Rangordnung der Korrelationen der Persönlichkeitsdimensionen mit den Typen

[10] Alle quantitativen Ergebnisse dieser Studie wurden anhand der übermittelten Werte von dem Datenanalyst Dieter Ratz aus Hamburg erstellt.

6.6.1 Interpretation der Korrelationsanalyse

Die höchste Korrelation weist mit rs = 0,358 (Sig. 0,011) die Dimension Verträglichkeit mit dem Typ 5 auf. Da viele Kodierungen des Typ 5 aus der Eltern-Bläser-Gruppe (n=19) oder aus den Interviews mit den Schweriner Klassen kommen (Schulklasse mit musikalischem Schwerpunkt n=5, andere Schulklasse n=3), deutet dieser Wert auf einen signifikanten Zusammenhang hin: Fast alle diese Probanden spielen ein Instrument und beschäftigen sich auch in ihrer Freizeit mit Musik. Da die meisten Kodierungen eindeutig auf die Eltern-Bläser-Gruppe fallen, ist anzunehmen, dass der – hier gemeinsam in der Gruppe – regelmäßig erlebte ME und der ME für ein Instrument bei allen Probanden dieses Typus auf den ausgeprägten Grad an Verträglichkeit in ihrer Persönlichkeit zurückzuführen sind. Sie weisen eine höhere Konstanz auf in Form des regelmäßigen Übens auf dem Instrument und des regelmäßigen Probens in der Gruppe. Ohne diesen Einsatz würden die Probanden nicht den ME erfahren – und zwar unabhängig von ihrem musikalischen Fähigkeitsbereich. Der soziale Faktor und die gemeinsame musikalische Erfahrung in der Gruppe sind vor dem Hintergrund einer Regelmäßigkeit für den ME hier von größter Bedeutung. Gleichzeitig sind die Probanden sehr geduldig, was ihre Fortschritte auf dem Instrument betrifft. Aus den Beobachtungen der Probenbesuche durch die Verfasserin wurde deutlich, dass Hören falscher Intonationen o.a. nur als wenig störend von den Probanden empfunden wurde. Die zweithöchste Korrelation weist mit rs = 0,311 (Sig. 0,028) der Typ 4 mit der Dimension Gewissenhaftigkeit auf. Aufgrund der geringen Anzahl der Kodierungen (n=10), kann man lediglich erste Vermutungen aufstellen. Der von außen ausgelöste und daher für das Individuum unbewusst hervorgerufene ME besitzt als Konsequenz eine andauernde kontinuierliche Beschäftigung mit der Musik in verschiedenster Form. Die Eigenschaften der Dimension Gewissenhaftigkeit deuten darauf hin, dass die ausgeprägte Disziplin hierfür besonders wichtig ist. Einfach gesagt: Nachdem ein ME ausgelöst wurde, muss das Individuum selbst etwas dafür tun und weitere Bedingungen schaffen, um dann schließlich bewusst und erneut den entfachten ME zu erleben. Die dritthöchste Korrelation weist der Typ 7 mit der Dimension Neurotizismus auf. Hier ergibt sich ein Weit von rs = 0,285 (Sig. 0,045). Dieser Typ 7 wurde bei allen interviewten Schülergruppen gefunden, jedoch nicht bei den Erwachsenen. Die Probanden neigen in diesem Fall von ihrer Persönlichkeit her eher dazu, schüchtern, ängstlich, traurig, emotional und besorgt zu sein. Auch negative Emotionen werden mit der Dimension Neurotizismus verbunden. Dass es hierzu einem signifikanten Zusammenhang mit dem Typ 7 kommt, ist besonders für Situationen mit einem ausgelösten ME im Musikunterricht interessant. So schilderten Probanden mit einem höheren Wert im Bereich Neurotizismus häufiger

Situationen von einem ME, der (laut seiner Definition als Typ 7) von außen (hier von dem Musiklehrer) ausgelöst und daher situativ bei den Schülern im Musikunterricht ist und in der Klasse als Gruppe gemeinsam erlebt wird. Der Lehrer kann den ME durch die Schaffung einer Situation als Bedingung von außen (zum Beispiel durch das gemeinsame Singen) im Unterricht auslösen. Besonders zurückhaltende Schüler scheinen durch das Singen einen gemeinsamen ME in der Klasse zu erfahren und haben ihn in den Interviews erwähnt. Allgemein auffällig ist, dass sich diese Dimension mit dieser Korrelation mit Typ 7 deutlich von den anderen Typen abhebt und mit 40 Kodierungen der Typ ist, der am zweithäufigsten vertreten ist.

Auf Platz vier in der Ordnung der höchsten Korrelationen ist die Dimension Offenheit für neue Erfahrungen mit Typ 2. Der Korrelationswert beträgt rs= 0,265 (Sig. 0,063). Der Typ 2 besitzt mit 48 Kodierungen die meisten aller Kodierungen. Der allein erlebte ME, welcher bewusst vom Individuum herbeigeführt wurde und andauert, weist auf ein ausgeprägtes musikalisches Selbstkonzept des Probanden hin. Er ist wissbegierig, neugierig, kreativ und schafft sich immer wieder neue Situationen, um neue Erfahrungen – wie hier mit dem ME – zu erleben. Da das Signifikanzniveau bei 0,063 liegt, ist diese Korrelation als signifikant zu interpretieren. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass die Probanden auch außerhalb der Gruppe (bei den Schülern außerhalb Schulklasse) viele Situationen, die von einem alleine erlebten, bewusst herbeigeführten und beim Individuum lange andauernden ME geprägt sind, erfahren. Der Wert lässt auch darauf schließen, dass dieses eher bei Probanden mit einem höheren Wert im Bereich Offenheit für neue Erfahrungen passiert. Auch der Typ 6 mit rs = 0,262 (Sig. 0,066) und der Typ 4 mit rs = 0,260 (Sig. 0,069) besitzen ähnliche Korrelationswerte. Den geringsten Wert weist der Typ 1 mit rs = 0,230 (Sig. 0,108) auf. Diese statistischen Werte auf den letzten Plätzen der Rangordnung sind nicht aussagekräftig genug um daraus weitere Schlussfolgerungen zu ziehen.

Mit den Ergebnissen der Studie lässt sich vor dem Hintergrund der in Kapitel 6.6 aufgestellten Hypothese (Gibt es eine Persönlichkeitsdimension, die darauf hindeutet, dass eine Person eher eine von ME geprägte Situation erfährt als andere?) eine Antwort formulieren, da die Hälfte aller Typen mit der Dimension Offenheit für neue Erfahrungen – wenn auch nicht immer gleich stark – korrelieren: Ein besonders hoher Wert in der Dimension Offenheit für neue Erfahrungen führt im musikalischen Umfeld zu mehr von einem ME geprägten Situationen beim Individuum.

6.7 Aufstellung von Hypothesen zum Musikalischen Enthusiasmus

Für die Theoriegenerierung nach der GT gilt die Regel im Voraus keine Hypothesen aufzustellen (vgl. Glaser & Strauss, 1998, S. 199). Vor dem Hintergrund der vorliegenden Untersuchungen dieser Arbeit lassen sich jedoch an dieser Stelle nun verschiedene Hypothesen zum ME in Verbindung mit den fünf verschiedenen Dimensionen nach Costa & McCrae aufstellen. „Es muss unterstrichen werden, dass diese Hypothesen zunächst einen vorläufigen Status haben: Sie beschreiben mutmaßliche, nicht getestete Zusammenhänge [...] .“ (a.a.O.). Es handelt sich daher um aus dem analysierten Datenmaterial generierte Hypothesen, die sich auf verschiedene Bereiche im Kontext des ME beziehen und in weiteren empirischen Studien zum ME getestet werden könnten:

I. Der ME im didaktischen Kontext:
Auch wenn in dieser Arbeit keine konkrete Unterrichtssituation auf das mögliche Auftreten des ME bei Schülern untersucht wurde, so lässt sich anhand der Aussagen der Probanden (auch bei der Eltern-Bläser-Gruppe) in den Interviews feststellen, dass eine Lehrperson keine notwendige Bedingung zur Auslösung des ME ist. Sie ist vielmehr als Ermöglicher für Bedingungen im Unterricht anzusehen, die den ME beim Individuum auslösen. Die Lehrperson hat dadurch eine systemische Funktion.

Hypothese 1
Die Auslösung des ME im Musikunterricht ist nicht bedingt durch die Lehrperson, sondern durch ein situationsbezogenes soziales Konstrukt in der Unterrichtssituation im Sinne einer Objektauseinandersetzung.

II. Die individuelle Persönlichkeitsstruktur und der mögliche Einfluss auf den Musikalischen Enthusiasmus:
Durch die Auswertung der Persönlichkeitstests und die anschließende Analyse konnte anhand von verschiedenen Clustern kein bestimmtes Persönlichkeitskonstrukt festgestellt werden, das den ME eindeutig bedingt (Kapitel 6.2). Die Korrelationsanalyse führt Ergebnisse auf, die darauf hindeuten, dass es für Personen mit einem höheren Wert im Bereich Offenheit für neue Erfahrungen wahrscheinlicher ist, dass sie eine Situation mit ME erleben als andere.

Hypothese 2
Personen mit einem hohen Wert in der Dimension „Offenheit für neue Erfahrungen“ erleben mehr von ME geprägte Situationen als andere Menschen.

III. Der ‚Musikalische Enthusiasmus' im Zusammenhang mit Motivation und Disziplin:
Was den ME im Zusammenhang mit Motivation und Disziplin betrifft, ist es anhand der Aussagen der Schüler schwierig, zu den konstanten Gruppenformationen als Situation für den ME Aussagen zu treffen. Motivation und Disziplin sind hier deutlich häufiger in den Aussagen der Mitglieder der Eltern-Bläser-Gruppe zu finden, da sie sich in einer Gruppe konstant und regelmäßig musikalisch außerhalb eines schulischen Kontextes weiterbilden. Die auffallende Ausprägung im Bereich Verträglichkeit und ihre Aussagen zur Auswirkung des ME auf die eigene Motivation und Disziplin ergeben eine weitere Hypothese in diesem Zusammenhang:

Hypothese 3
Musikbegeisterte Personen mit einem ausgeprägten Wert in der Dimension Verträglichkeit erleben einen ME in einer musikalischen Gruppenformation regelmäßig, bewusst und häufiger als andere.

IV. Die Persönlichkeitsmerkmale und der ‚Musikalische Enthusiasmus':
Die Aussagen der Probanden zeigen in ihrer qualitativen und quantitativen Auswertung nicht, dass der ME in einem direkten und einflussreichen Zusammenhang mit verschiedenen Merkmalen steht. Der ME kann als Phänomen im Musikunterricht als auch außerhalb der Schule in verschiedenen Situationen, unabhängig von einem bestimmten Merkmal, existent sein.

Hypothese 4
Der ME ist ein Phänomen, das situationsbedingt ausgelöst und nicht durch das Alter, den Bildungsstand oder den musikalischen Fähigkeitsbereich der ihn erfahrenden Person bedingt wird.

6.8 Zusammenfassung und Ausblick auf weitere Forschungen

Zu Hypothese 1:
Weitere Forschungen zum ME als Phänomen im Unterricht wären durch eine Untersuchung (Videoanalysen, Interviews) in Anlehnung an das Mehr-Ebenen-Modell von Walter Herzog (2006, S. 454ff) ein nächster Schritt für dieses Thema in der Unterrichtsforschung. Auf welchen Ebenen tritt der ME mit welcher Wirkungsweise auf? Welcher Unterrichtsstil, welche Didaktik und Unterrichtsmittel fördern beziehungsweise hemmen einen ME beim Schüler? Die Ergebnisse könnten dem ME als Qualitätskriterium in der Unterrichtsforschung (Brunner,

2008) eine gewichtige Bedeutung geben und aktuelle Unterrichtsmodelle (Jank & Meyer, 1991; Jank, 2005) erweitern.

Zu Hypothese 2:
Die Durchführung weiterer Persönlichkeitstests und Interviews zum Phänomen ME / Enthusiasmus in größeren Populationen, auch außerhalb des schulischen Kontexts, würden noch aussagekräftigere Ergebnisse hervorbringen. Hierzu sollte auch besonders die im Rahmen dieser Studie aufgestellte Hypothese weiter untersucht werden, um noch mehr Ergebnisse zur Korrelation der Dimension Offenheit für neue Erfahrungen mit dem ME zu erhalten.

Zu Hypothese 3:
Um die Dimension Verträglichkeit und ihren besonders hohen Grad in musikalischen Gruppenformationen weiter zu belegen, sollten hierzu verschiedene Altersstufen in musikalischen Gruppenformationen über einen längeren Zeitraum untersucht werden. Ist der ausgelöste ME bei Jugendlichen sogar förderlich für die eigene Dimension Verträglichkeit?

Zu Hypothese 4:
Weitere umfangreichere Studien sollten den ME in verschiedenen Populationen als Phänomen untersuchen und auf mögliche Korrelationen mit individuellen Merkmalen der Probanden hin prüfen. Die Ergebnisse wären auch für andere Disziplinen und Arbeitsbereiche hilfreich und anwendbar, um nicht zuletzt sich der Frage zu nähern: Gibt es einen ‚enthusiastischen Sinn' beim Menschen?

6.9 Zur Metapherologisierung des Musikalischen Enthusiasmus

„Wo etwas bekannt, aber nicht erkannt ist“, so fasst Walter Herzog seine Definition zu pädagogischen Metaphern zusammen (Herzog, 2006, S. 13f).

Das folgende Kapitel ist dem Enthusiasmus und seiner pädagogischen Metapherologisierung gewidmet. Man hätte dieses Kapitel auch an den Anfang der Arbeit stellen können. Doch nach den empirischen Untersuchungen zum Phänomen wird durch die Zitate der Erhebung noch viel deutlicher, wie präsent, zeitgemäß und lebendig im Sinne Herzogs die Metapher des Enthusiasmus ist. „Metaphern [...] erlauben uns, ein Phänomen in Begriffen eines anderen zu verstehen. Insofern sind Metaphern generativ: Sie erzeugen Struktur in einem unstrukturierten oder wenig strukturierten Feld.“ (a.a.O., S. 15).

Die folgende Zusammenfassung der verwendeten Metaphern zum ME soll einen Eindruck von der Präsenz des Phänomens im pädagogischen Alltag geben.

Der Enthusiasmus in Form seiner Existenz und Auslösung beim Individuum wurde in vielen Interviews mit der Metapher des Feuers beschrieben. Doch auch etymologisch steht der Enthusiasmus dem Feuer nahe. So heißt ‚ignis' (lat.) wörtlich übersetzt neben ‚Feuer' und ‚Glut' auch ‚Begeisterung'.

Die Auslösung eines Enthusiasmus wird metaphorisch mit einem ‚zündenden' Moment beschrieben: „[...] wenn dann so der Funke angestoßen, ja, der Funke angeschlagen ist, [...] dann kann ich richtig einsteigen in die Sache und wirklich Interesse dran entwickeln." (46 Jahre, Eltern-Bläser-Gruppe / 450520B, Z. 49). Dieser Funke ist sowohl flüchtig, kurzzeitig und sogar in seinem Glanz gar kitschig und zugleich auch von einem noch nicht greif- oder sichtbaren Potenzial in seiner Ansteckungskraft. Er beinhaltet, metaphorisch gesprochen, zwar ein Potenzial, neues Feuer zu entfachen, ohne jedoch zu wissen, ob er jemand anderes erreicht, er etwas entfacht oder er nur verglüht: „[...] es kann sehr kurzlebig sein für manches und dann ist es halt im nächsten Moment schon fast wieder weg. Oder es kann halt tatsächlich länger andauern." (a.a.O., Z. 33). Keiner weiß in dem Moment der Weitergabe eines Enthusiasmus, ob er etwas bei einer anderen Person ‚entzündet' und wie etwas jemanden berührt (im philosophischen Sinne triadisch zu einem ‚Sein im Ganzen'), ihn beseelt, erfüllt oder erfasst. Das ist der Grund für die Auslösung des Enthusiasmus in seinem Sprachbild als entzündeten, entfachten und versprühten Funken. Sicherlich ist die glänzende und zur Verkitschung neigende Präsenz eines Funken ein Grund dafür, dass die ebenso mögliche sehr schnelle und unter Einbezug gewisser Bedingungen oft vorkommende Erlöschung eines Funken im pädagogischen Umfeld anscheinend keine Rolle spielt. Wie bereits in Kapitel 3.1 erwähnt, werden unter dem Titel „Wenn der Funke überspringt" von Sandra Sinsch (2013) Schlüsselerlebnisse mit Musik beschrieben. Die wenigen Ergebnisse zu der Kategorie „Schlüsselerlebnisse" der vorliegenden Untersuchung lassen umso mehr vermuten, dass es sich um eine pädagogische Verkitschung der Auslösung des Phänomens handelt. Es ‚erlöscht', metaphorisch gesprochen, aufgrund der (wie diese empirische Untersuchung gezeigt hat) vielseitigen Bedingungen deutlich häufiger als man vermutet.

Geht man nach dieser funkenhaften Auslösung des Enthusiasmus in der Prozesshaftigkeit des Phänomens einen Schritt weiter, so wird das darauf folgende enthusiastische Handeln metaphorisch ‚mit Feuer und Flamme' beschrieben: „Enthusiasmus ist [...] wenn man etwas ausübt und das einen so erfüllt, dass man quasi mit Feuer und Flamme dabei ist." (16 Jahre, Schwerin I / M, 1611010E). Ein besonders intensiver Einsatz wird mit diesem sprachlichen Bild ausgedrückt: „[...] wenn ich für etwas begeistert bin, dann aber auch mit Feuer und Flamme [...]" (15 Jahre, Schwerin II / 1510610F).

Das beschriebene ‚entfachte Feuer' kann bis hin zu einer Dauerhaftigkeit führen, denn das Verb ‚brennen' wird oft für die Beschreibung einer Leidenschaft (s.u.) verwendet. „Also wenn jetzt ein Lehrer dafür brennt, dann steckt der auch sehr doll seine Schüler an.“ (15 Jahre, Schwerin II / 1510610F). Bereits zu Beginn wurde im ersten Kapitel mit dem Zitat von Sokrates aus Platons „Phaidros“ diese Zirkularität philosophisch beschrieben (S.10). Hier also schließt sich die Feuermetapher im pädagogischen Sinne zu einem Kreis, der im Uhrzeigersinn die metaphorischen Beschreibungen zum Phänomen und seiner möglichen Entwicklung abbildet:

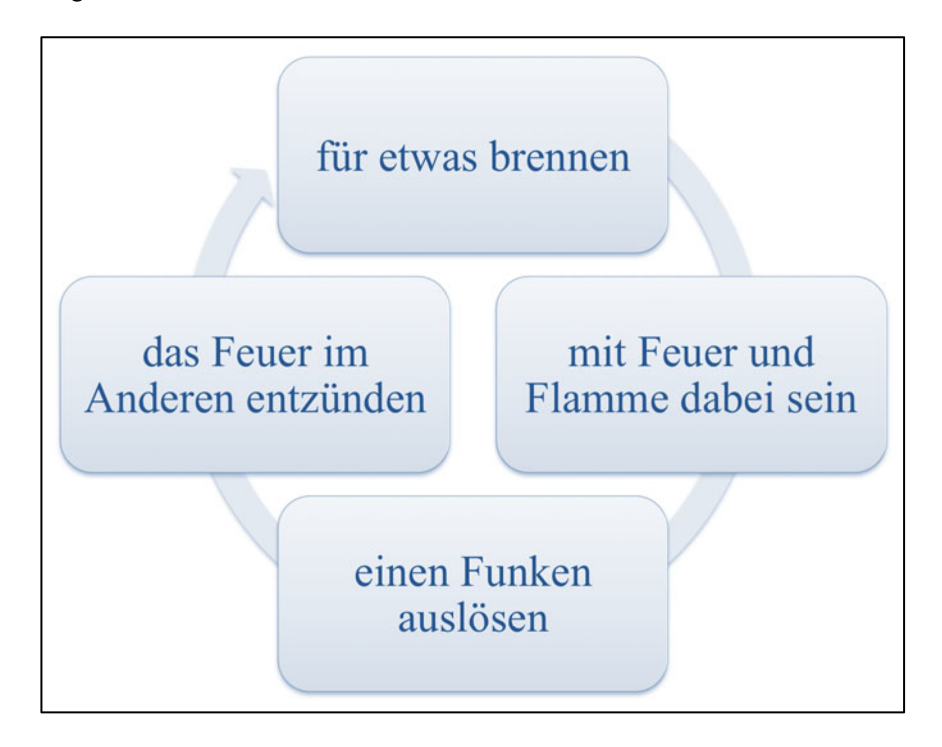


Abbildung 28: Zyklische Darstellung der Feuermethapher des Enthusiasmus

Die Feuermetapher beschreibt den Enthusiasmus als ein existentes Phänomen auch im musikpädagogischen Kontext. Es scheint also, dass das Phänomen als Metapher in den Köpfen schon längst mit seinen Eigenschaften und Qualitäten verankert ist. Gleichzeitig drückt das Feuer als ein Teil der uralten Vier-Elemente-Lehre eingängig etwas Natürliches und gleichzeitig auch Existenziel-

les aus: „[...] eine bildhafte Verortung eines abstrakten und komplexen Gegenstands durch die Verminderung von Kontingenz [strukturiert] nicht nur das Denken [...] oder [...] ermöglicht [es überhaupt], sondern [...] beruhigt auch [den Denkenden]. Ich sehe hier neben der epistemischen gleichzeitig eine palliative Funktion der Metapher, welche ihren Gebrauch kraftvoll aufrechterhält. Vertraute Bilder geben dem Verwender ein Gefühl der Beheimatung und vermitteln damit nicht nur gedankliche Orientierung, sondern auch emotionale Sicherheit, die gerade in so lebensrelevanten Dingen wie Entwicklung und Erziehung eine subjektive Dringlichkeit hat." (Spychiger, 2014, S. 59). Neben dieser Begründung zur Entwicklung und der aufrechterhaltenen Existenz von pädagogischen Methapern in der Praxis, soll nun vor dem Hintergrund der Feuermetapher noch ein Blick auf die Metapherntheorie geworfen werden.

Der Begründer der modernen Metapherntheorie Ivor A. Richards (1893-1979) hat die Begriffe ‚Tenor' und ‚Vehikel' eingeführt, um die Funktionen der Metapher analytisch einzuholen (Richards, 1983). Dabei ist das Vehikel das Sprachbild und der Tenor die Bedeutung des Gemeinten, der durch das Vehikel transportiert wird. In Bezug auf die Feuermetapher ist diese Einordnung nicht einfach vorzunehmen, da es sich um Substantive, Adjektive und Verben handelt, die sich alle umfassend auf das Feuer beziehen. „Tenor und Vehikel müssen aber mindestens eine Ebene oder ein strukturelles Merkmal gemeinsam haben, um in Interaktion zu treten" (a.a.O.). Ein einfaches gutes Beispiel ist der Vergleich einer Blutorange mit einer roten untergehenden Sonne. Mit der Farbe und der Form sind hier gleich zwei Merkmale übereinstimmend. (vgl. a.a.O.). Das Feuer ist Vehikel, welches den Enthusiasmus als Tenor in seiner ganzheitlichen und möglichen Existenz beschreibt. Denn das Feuer und der Enthusiasmus haben die Zeit sowohl als Zeitlichkeit wie auch im Sinne einer unbegrenzten Dauerhaftigkeit gemeinsam. Das ewig brennende Feuer im Sinne einer lebenslangen Leidenschaft steht dem Funken als kurze und ansteckende Verbindung zum potenziellen Feuer gegenüber. Doch es gilt den Funken zu „nähren", damit er weiter brennt. Hierzu lassen sich keine weiteren Metaphern finden. Was braucht also das Feuer, um sich zu erhalten und seine Kraft zu entwickeln? Es braucht Sauerstoff und brennende Materie. Diese sollte das Leben in jedem pädagogischen Kontext in Form von Bildung geben, denn nur so kann dauerhaft Licht entstehen.

6.10 Der Begriff und das Phänomen ‚Leidenschaft'

Nach der intensiven Auseinandersetzung mit dem (musikalischen) Enthusiasmus soll abschließend ein Begriff nicht unbeachtet bleiben, der die Forschung lange im Hintergrund begleitete. Es sind die grundsätzlichen Fragen zur Leidenschaft

im Kontext des Enthusiasmus. Im Folgenden soll deshalb sowohl auf den Begriff als auch auf das Phänomen ‚Leidenschaft' im abschließenden Kapitel eingegangen werden.

Als Phänomen erfuhr die Leidenschaft in ihrer Bedeutung, ähnlich wie der Enthusiasmus, erst im Laufe der Zeit eine positivere Wertung. So galt Leidenschaftlichkeit, ebenso wie Enthusiasmus, bis ungefähr zur Zeit der Aufklärung als ein widervernünftiger Zustand. „Im ursprünglichen Sinn schwingt der Beilaut von etwas Zerstörerischem mit. [...Heute] wird das Leiden Schaffende jedoch oft verdrängt" (vgl. Brockhaus, 1990, S. 232). Für die Einordnung der Leidenschaft in den vorliegenden Kontext sind diese Werke jedoch nicht sehr hilfreich, da sie keine Systematik oder Definition zur Leidenschaft im pädagogischen Kontext beinhalten. Auch die führenden Interessenforscher der Psychologie präsentieren mit ihren Theorien keine Erkenntnisse zur Leidenschaft oder zum Verhältnis des Enthusiasmus sowohl zum menschlichen Interesse als auch zur Leidenschaft.

Fündig wird man hierzu wieder in der Philosophie: in den bereits zitierten „Vorlesungen über Moralphilosophie" von Immanuel Kant. In seiner Definition setzt er den Enthusiasmus bereits in Bezug zur Leidenschaft: „Wenn die Neigung zum Guten bis zur Leidenschaft gestiegen ist, so ist dieses eine Enthusiasterey" (Kant, [1770] 1974, S. 206). Kant beschreibt eine sich steigernde Form im Prozess, die sich über die anfängliche Neigung zu einer Leidenschaft entwickelt hat. Kant ist nach dem bisherigen Stand der Recherchen für die vorliegende Arbeit damit der erste, der Enthusiasmus innerhalb einer prozesshaften Entwicklung in Relation zu Leidenschaft setzt. In welchem Verhältnis stehen also Enthusiasmus, Leidenschaft und Interesse? Diese anordnende Begründung und Verankerung der Begriffe wird aufgrund mangelnder empirische Ergebnisse aus den anderen Fachdisziplinen im folgenden Kapitel nur in Form einer modellhaften Darstellung geschehen.

6.10.1 Interesse – Enthusiasmus – Leidenschaft. Ein Modell

Dem Enthusiasmus wird in der alltäglichen und aktuellen Definition in digitalen Nachschlagewerken oft die Nähe zum Interesse zugeschrieben: „Enthusiasmus bezeichnet heute allgemein [...] ein mehr als durchschnittliches, intensives Interesse auf einem speziellen Gebiet"[11]. Sowohl beim Interesse als auch beim Enthusiasmus sind die äußeren Umweltbedingungen von großer Bedeutung. Sie sind mit ausschlaggebend dafür, ob ein Interesse beziehungsweise Enthusiasmus für etwas beim Individuum ausgelöst wird, unabhängig davon, ob es sich um

[11] http://de.wikipedia.org/wiki/Enthusiasmus (zuletzt aufgerufen am 11.8.2014)

gefühlsbezogene oder gefühlsneutrale Valenzen handelt. Diese Eigenschaft haben das Interesse nach den vorgestellten Konstrukten und der Enthusiasmus in seiner vorgestellten Charakteristik gemeinsam. Gleichzeitig grenzen sie sich in diesem Punkt von der intrinsischen Motivation ab, da diese nicht von einem Person-Gegenstands-Bezug abhängig ist, denn sowohl beim Enthusiasmus als auch beim Interesse ist stets eine Gegenstandsspezifität vorhanden. „[Diese] grenzt das Interessenkonstrukt damit von benachbarten theoretischen Konzepten wie Aufmerksamkeit, Aktivierung, Neugier und intrinsischer Motivation ab" (Daniels, 2008, S. 21). Es ist bemerkenswert, dass in den bereits erwähnten philosophischen Definitionen der Enthusiasmus als ein Affekt, der eine intensive Zielstrebigkeit impliziert, oder auch als „Gemütsschwung" (Kant), der eine Zielstrebigkeit nahelegt, beschrieben wird. So sieht auch Krapp die Beziehung zwischen einem Individuum und dem Gegenstand bei einem individuellen Interesse als zielgerichtet: „Die interessengeleitete Auseinandersetzung mit dem Gegenstand kann auch als zielorientierte Handlung beschrieben werden [...]" (Krapp 1992a, zitiert nach Daniels, 2008, S. 21).
Für den Enthusiasmus und das Interesse bleibt daher festzuhalten, dass sie in einem engen Verhältnis zueinander stehen.

Kant hat mit der steigenden Neigung zum Guten auch den Bezug des zielgerichteten Enthusiasmus zur Leidenschaft erwähnt, indem er die bereits beschriebene Richtung und den Charakter der Prozesshaftigkeit nennt. So ist die Leidenschaft auch ein gesteigerter Enthusiasmus für ein Objekt. Es gibt keine Leidenschaft ohne Enthusiasmus und auch keinen Enthusiasmus ohne ein Interesse für ein Objekt. Demnach lassen sich Leidenschaft, Enthusiasmus und Interesse in Form eines Dreieckes anordnen:

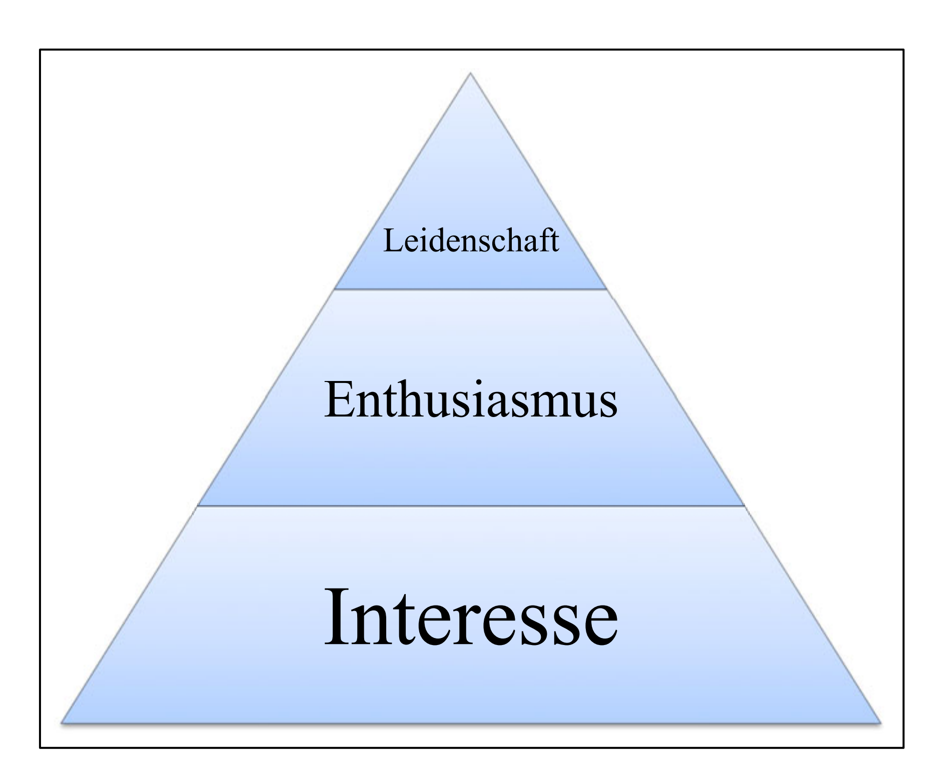


Abbildung 29: Pyramide der Leidenschaft I

Ich nenne dieses Modell die „Pyramide der Leidenschaft“. Das entwickelte individuelle Interesse als Ursache für einen ausgelösten Enthusiasmus führt zu einer Leidenschaft. Die Form einer Pyramide zeigt den bei Kant beschriebenen ‚steigenden’ Charakter der Entwicklung einer Leidenschaft und visualisiert gleichzeitig, dass nicht jedes Interesse zu einem Enthusiasmus wird und auch nicht jeder ausgelöste Enthusiasmus eine Leidenschaft entfacht. Dies ist ein individueller Prozess, der von vielen verschiedenen Bedingungen und der eigenen Identitätsbildung abhängt.

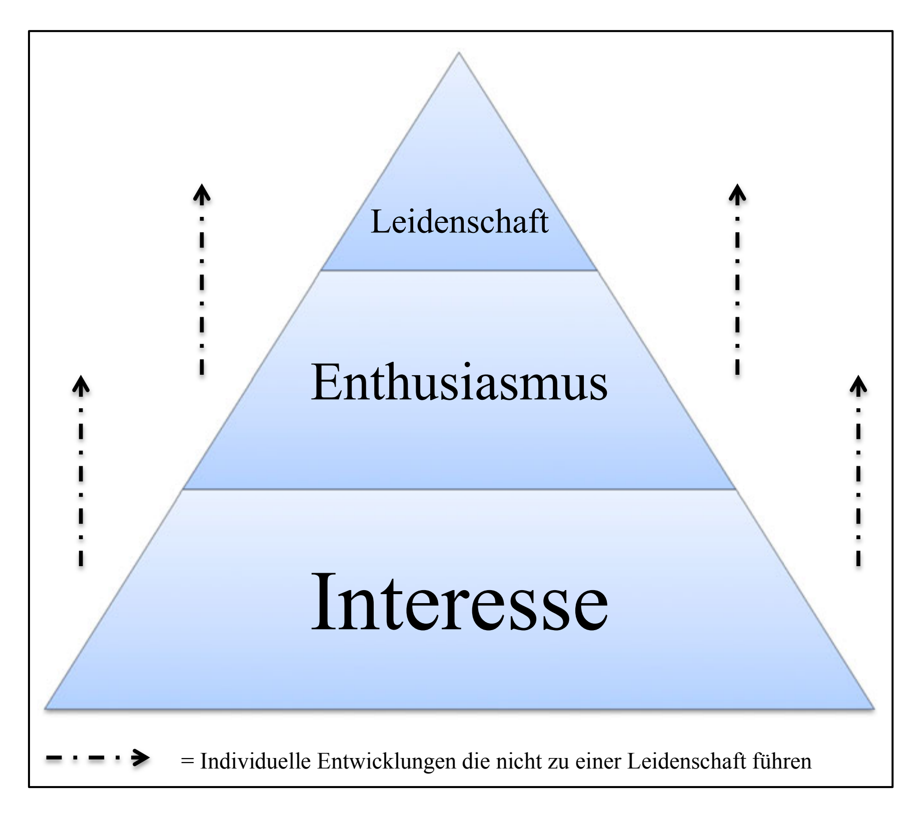


Abbildung 30: Mögliche Entwicklungen, die nicht zu einer Leidenschaft führen

Die Daten aus den Interviews belegen, dass auch die Motivation in diesem Zusammenhang eine Rolle spielt, denn die Entwicklung einer Leidenschaft wird auch durch Motivation gefördert. Eine Leidenschaft kann nämlich nur durch eine (intensive) Beschäftigung mit dem Objekt über einen längeren Zeitraum entstehen. Ohne Motivation, die sich neben dem Grad an Selbstbestimmtheit im sozialen Umfeld nach den dargestellten Ergebnissen auch aus einem ausgelösten ME speist, kann keine Leidenschaft durch Interesse oder Enthusiasmus aufkommen. Sie begleitet und nährt daher immer wieder die prozesshafte Entwicklung.

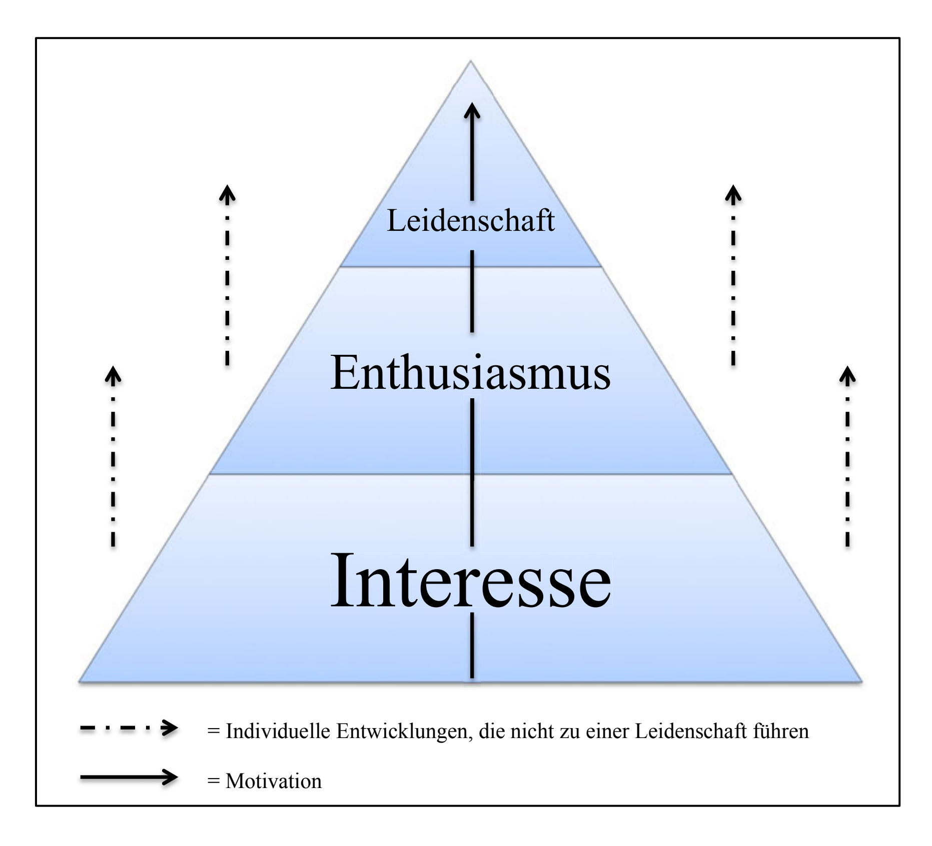


Abbildung 31: Die Entwicklung einer Leidenschaft und ihre Förderung durch Motivation

6.10.2 Zum situativen und individuellen Charakter

Wenn im Bereich des Interesses zwischen einem situativen und einem individuellen Interesse unterschieden wird, und das Interesse mit dem Enthusiasmus in Verbindung steht, gibt es dann auch einen situativen und einen individuellen Enthusiasmus?

Ein situativer Enthusiasmus kann durch die bereits beschriebene Typologie in verschiedenen Situationen beim Individuum hervorgerufen werden. Neben dem situativen Enthusiasmus kann aber auch der Enthusiasmus für etwas „aktiviert" werden. Über einen Reiz kann ein individueller Enthusiasmus allgemein in

einer Situation erweckt werden. So kann nach den Ergebnissen aus der empirischen Studie und der daraus entwickelten Typologie auch die zweite Stufe der Pyramide zum Enthusiasmus in einen situativen und einen individuellen Enthusiasmus eingeteilt werden. In ihrem horizontalen Kern und Charakter bezieht sich die Pyramide immer auf ein individuelles Interesse und einen individuellen Enthusiasmus (was in Bezug auf die Typologie konkret die Typen 1, 2, 5 und 6 bedeutet). Da das situative Interesse als ein einmaliger, motivationaler Zustand beschrieben wird (vgl. Daniels, 2008, S. 17), führt dieses nicht automatisch zu einer Leidenschaft. Dennoch lassen sich auch die Aussagen der Probanden, nach deren Aussagen zunächst durch ein vorhandenes Interesse ein ME ausgelöst wird, durch die folgende visuelle Darstellung begründen:

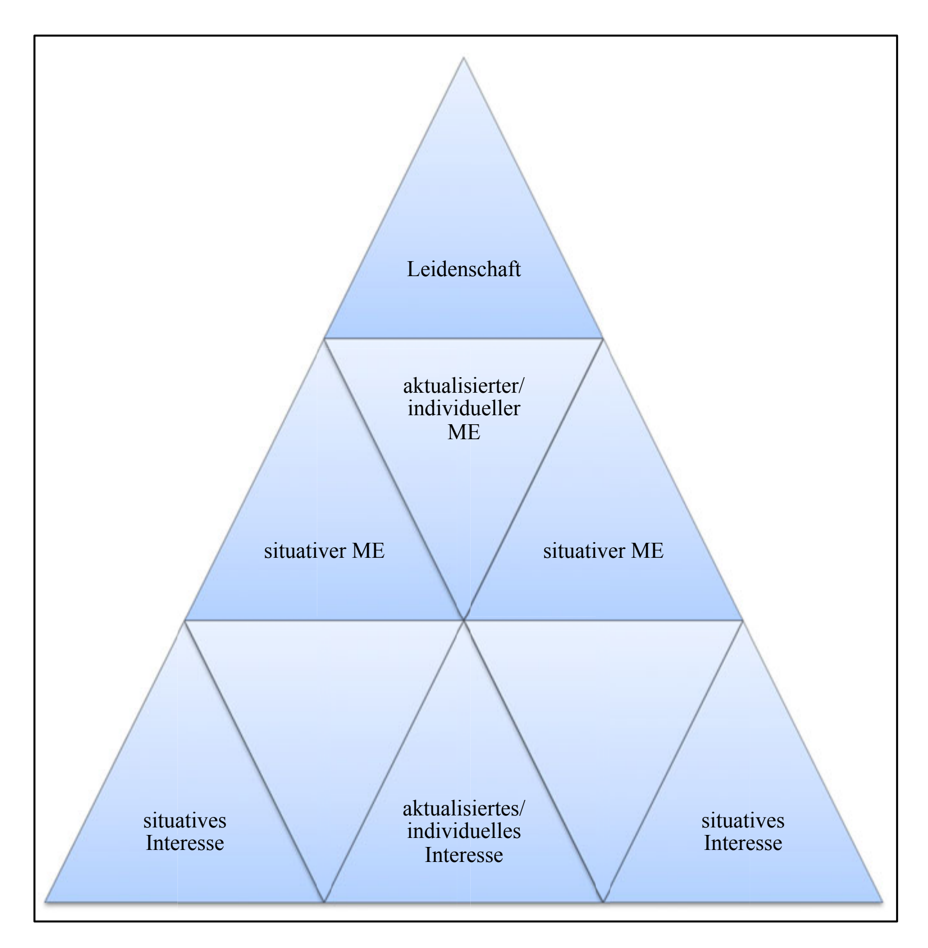


Abbildung 32: Die Verteilung des situativen und individuellen Charakters in der Pyramide der Leidenschaft

Die von einem situativen Charakter geprägte Auslösung führt also durch die Momenthaftigkeit in der Situation nicht auf den Weg der Entwicklung einer Leidenschaft, solange sie sich nicht zu einem in der Persönlichkeitsstruktur verankerten Interesse für Musik oder dem folgenden ME entwickeln.[12] Das begründet modellhaft auch die erwähnten „musikpädagogischen Strohfeuer“. Sie zeigen

[12] Diesen Unterschied sollen die eingezeichneten gestrichelten Linien in Abbildung 32 visuell verdeutlichen.

einen ausgelösten situativen ME und ein damit verbundenes situatives Interesse auf, jedoch ist es ein Trugschluss, dass der aufkommende ME (Typ 7) dadurch zu einer regelmäßigeren Beschäftigung mit Musik führt oder sich gar zu einer Leidenschaft für Musik bei den Beteiligten entwickelt. Das stufenförmige Modell der Pyramide erweist sich nach dem bisherigen Forschungsstand als geeignetste Form, um die Entwicklung und die möglichen Wege einer Leidenschaft zu skizzieren.

Die Leidenschaft am obstersten Ende der Pyramide jedoch mit einer Spitze zu versehen, suggeriert eine Endlichkeit, die keinesfalls der stetig andauernden und sich entwickelnden Leidenschaft beim Menschen entspricht. Deshalb bildet der zutreffendere Abschnitt der Pyramidenspitze für die modellhafte Beschreibung der Leidenschaft den Abschluss:

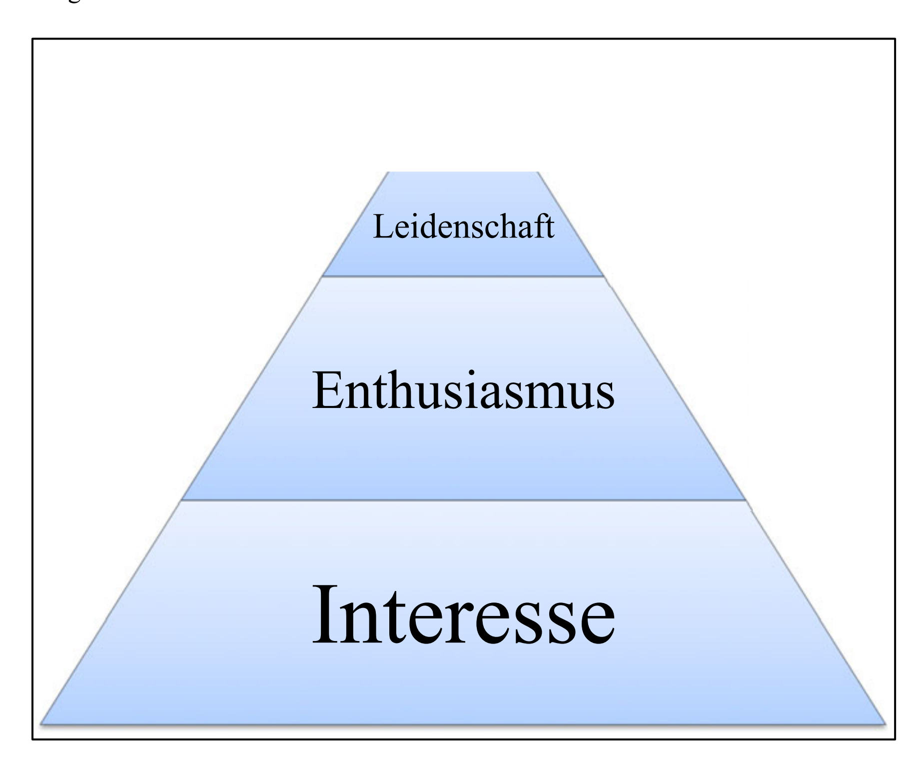


Abbildung 33: Pyramide der Leidenschaft II

Weitere empirische Forschungen wären zusammen mit der Interessenforschung zum ME für die Musikpädagogik wünschenswert. In Hinblick auf einen Musikunterricht, der auf die mögliche Auslösung eines ME beim Schüler von der Lehrperson ausgerichtet ist, wären sie ein wichtiger Schritt, um weitere Erkenntnisse über die Möglichkeiten und Anforderungen des musikalischen Lernens zu gewinnen. Der Musikunterricht ist jedoch nicht die einzige Fachdisziplin, die Möglichkeiten für die Förderung des Enthusiasmus anbietet. Diese Thematik betrifft auf einer formalen Ebene alle Unterrichtsdisziplinen. Sigrid Abel-Struth beschreibt als eine der bedeutsamsten Musikpädagoginnen des 20. Jahrhunderts das Besondere der Musik philosophisch. Sie definiert für ihre Disziplin die Musik als eine besondere Kraft für eine mögliche Seelenbewegung des Menschen: „Die Zahlenverhältnisse der Bewegungen der menschlichen Seele und der Musik stehen in Übereinstimmung, und darum entspricht jeder melodischen und jeder rhythmischen Bewegung eine ganz bestimmte menschliche Seelenbewegung. Dies gibt der Musik ihre ethische Kraft: Musik kann durch die Entsprechung der Zahlenverhältnisse ihre Bewegungen mit den menschlichen Seelenbewegungen der Seele zu Gleichgewicht verhelfen.“ (Abel-Struth, 2005, S. 26).

7 Entwicklung einer formalen Theorie zum Enthusiasmus

Das vorangegangene Kapitel zur Leidenschaft hat bereits auf die abstraktere Ebene des ME hingedeutet, denn Leidenschaften können sich selbstverständlich nicht nur für Musik, sondern auch für alle anderen Interessenbereiche entwickeln. Nachdem eine Typologie für den ME im musikpädagogischen Kontext aufgestellt ist, wird nun im Sinne der Bildung einer formalen Theorie aus der aufgestellten materiellen Theorie nach Glaser & Strauss eine allgemeine Typologie zum Enthusiasmus aufgestellt. Dieser Schritt zur Entwicklung einer formalen Theorie bildet sich aus der bisher entwickelten materiellen Theorie des ME heraus und beinhaltet ein höheres Abstraktionsniveau.

Die folgende Typologie soll anhand von beispielhaften Situationen außerhalb des pädagogischen Kontextes erläutern, welche Situationen, allgemein gesprochen, für ein Individuum in seiner Erfahrung mit oder Wahrnehmung von einem Objekt einen ausgelösten Enthusiasmus beschreiben. Zur Verdeutlichung wurde jeder Enthusiasmus benannt, jedoch ist dieses eher beispielhaft zu verstehen, da die Typen durch die Dimensionalisierung auch auf Situationen mit der Erfahrung von anderen Objekten anzuwenden sind.

Die ausgewählten Situationen aus dem Alltag sollen leicht verständlich sein. Für die weitere wissenschaftliche Belegung bedarf es für diese Theorie weiterer Empirie, da sie auch anderen intervenierenden Bedingungen unterliegen können als es für den ME im pädagogischen Umfeld der Fall ist.

7.1 Präsentation der Typologie zum Enthusiasmus

Typ 1:

Merkmalsraum:

Erfahrung – alleine
Handlungsquelle – individuell
Konsequenz – kurzzeitig

→ Der Genuss

K. Wömmel, *Enthusiasmus,* DOI 10.1007/978-3-658-10478-8_7,

Der Typ beschreibt eine Situation, in der das Individuum aufgrund der Kenntnis seiner Vorlieben ein Objekt bewusst erfährt. Das Individuum ist sich darüber bewusst, dass es während der Erfahrung des Objektes einen zeitlich begrenzten, kurzzeitigen begeisternden Genuss erlebt oder noch erleben wird. Diese Begeisterung für etwas deutet auf eine gute Kenntnis des eigenen Selbstkonzeptes und der eigenen Vorlieben hin. Der kurzzeitige Genuss ist durch eine kurze Existenz des Objektes wie Essen, Düfte oder andere erlebte Genüsse gekennzeichnet. Diese sinnhafte Erfahrung verbindet im Moment des Genusses auch das Subjekt und Objekt zu einer Einheit, in der Zeit und Raum vergessen werden.

Typ 2:

Merkmalsraum:

Erfahrung – alleine
Handlungsquelle – individuell
Konsequenz – andauernd

→ Enthusiasmus der individuellen Präferenz

Dieser Typ wird im Gegensatz zu Typ 1 durch eine Situation beschrieben, die immer wieder vom Individuum hervorgerufen wird. Auch hier wird vorausgesetzt, dass das Subjekt sich über das Objekt als Teil seines Selbstkonzeptes bewusst ist. Ein intensives Hobby ist ein Beispiel für eine individuelle Präferenz. Oftmals wird von ‚großer Freude' und ‚Spaß' gesprochen, wenn das Individuum etwas präferiert. Es setzt einen längeren Zeitraum voraus, aufgrund dessen die Situation auch öfter, regelmäßig und bewusst vom Individuum erfahren wird. Dieser Typ ist bei der Auslebung einer Leidenschaft vorhanden, da hier ein dauerhaftes Interesse an einem Objekt (eine Freizeitbeschäftigung / ein Hobby) zu dieser führt. Die Auseinandersetzung mit einem Objekt wird durch eine kontinuierliche Auslösung des Enthusiasmus für ein Objekt beim Individuum immer wieder neu genährt, was zu einer andauernden und individuellen Präferenz führt.

Typ 3:

Merkmalsraum:

Erfahrung des ME – alleine
Handlungsquelle – situativ
Konsequenz – kurzzeitig

→ Der Moment der Überraschung

„Ich hätte nicht gedacht, dass mir das so sehr gefallen würde". Das ist eine frei erfundene Aussage, die aus dem Alltag jedoch vermutlich jedem Leser bekannt ist. Der Typ 3 steht für einen Zugewinn an neuer Selbsterkenntnis und Selbsterfahrung, da das Individuum in einer Situation, die unbewusst und daher von außen herbeigeführt wurde, eine nicht vorhersehbare Faszination im Sinne einer Begeisterung für ein Objekt erlebt. Die unbewusste Herbeiführung bedeutet auch, dass entweder das Individuum durch jemand anderes von außen oder durch Zufall – jedenfalls nicht bewusst und selbst herbeigeführt – zum Objekt hingeleitet wird, was den Moment der Überraschung definiert.

Typ 4:

Merkmalsraum:

Erfahrung des ME – alleine
Handlungsquelle – situativ
Konsequenz – andauernd

→ Liebe auf den ersten Blick

Auch wenn sich dieser Typ mit seiner Definition etwas kitschig anhören mag, so verdeutlicht diese am besten seine Charakteristik. Ohne eine bewusste Herbeiführung oder Einwirkung des Individuums erfährt es einen andauernden Enthusiasmus für ein Objekt. Eine kontinuierliche Beschäftigung in der Zukunft ist die Konsequenz der ausgelösten Begeisterung. In der Konsumindustrie ist dieser

ausgelöste Enthusiasmus beispielsweise ein wichtiger Teil der Kaufstrategie: ‚Ich habe das gesehen, und musste das sofort kaufen!'. Das Subjekt erfährt einen intensiven und unvorhersehbar ausgelösten Enthusiasmus durch ein Objekt. Im Gegensatz zu Typ 3 besitzt dieser Typ 4 nach der Auslösung das Potenzial eines langzeitig ausgelösten Enthusiasmus für das Objekt beim Individuum.

Typ 5:

Merkmalsraum:

Erfahrung des ME – geteilt
Handlungsquelle – individuell
Konsequenz – andauernd

→ Die geteilte Leidenschaft

Ebenso wie in der Typologie innerhalb der materiellen Theorie, zeichnen sich die folgenden Typen 5-8 durch einen Enthusiasmus für etwas aus, den das Individuum gemeinsam mit anderen in der Gruppe erfährt.

Der Typ 5 findet sich in vielen gängigen Mannschafts- und Gruppenformationen als ein geteilter, langandauernder und regelmäßig erlebter Enthusiasmus als Teil der eigenen Leidenschaft für etwas wieder. Hierzu zählen beispielsweise Mitglieder eines Fußballvereins und ihr gemeinsam erlebter Enthusiasmus für eine Mannschaft oder die Vereinsmitgliedschaft. Aufgrund des regelmäßigen Erlebens dieses Enthusiasmus ist er für jedes Individuum identitätsprägend. Die (hier regelmäßig geteilte) Leidenschaft ist oftmals über viele Entwicklungsphasen hinweg ein stetiger Begleiter, der das eigene Selbstkonzept definiert.

Typ 6:

Merkmalsraum:

Erfahrung des ME – geteilt
Handlungsquelle – individuell
Konsequenz – kurzzeitig

→ Die Fanveranstaltung

Bei begeisterten Besuchern einer Veranstaltung lässt sich dieser Typ in vielen Situationen feststellen. Die Gruppe, bestehend aus vielen Anhängern, die bewusst an einer gemeinsamen Veranstaltung teilnehmen, alle ein gemeinsames Interesse an dem vorgetragenen Programm besitzen und in der Erwartung sind, einen für kurze Zeit ausgelösten Enthusiasmus gemeinsam zu erleben. Sie besuchen bewusst diese Veranstaltung, was eine erhöhte Kenntnis der eigenen Vorlieben und Interessen aller Anhänger voraussetzt. Der geteilte Enthusiasmus prägt die vorherrschende Atmosphäre, lässt die Zeit zu einem besonderen Ereignis werden und nährt im Umkehrschluss anschließend vermutlich wieder den Enthusiasmus jedes Einzelnen.

Typ 7:

Merkmalsraum:

Erfahrung des ME – geteilt
Handlungsquelle – situativ
Konsequenz – kurzzeitig

→ Zufällige Gruppenbegeisterung

Typ 7 kommt außerhalb eines pädagogischen Kontextes vermutlich nur selten vor. Im Gegensatz zur Schulklasse (die eine konstante Gruppe über Jahre für den Schüler bildet) kommt es im Alltag nicht oft vor, dass eine Person zusammen mit

anderen in einer von den Teilnehmern nicht bewusst formierten Gruppe einen kurzzeitigen Enthusiasmus erlebt. Ein Beispiel wäre hierfür die spontane Unterhaltung einer zufälligen Gruppierung durch Straßenmusiker oder eine geführte Touristengruppe. Die Teilnehmer haben durch ihre Teilnahme an der Gruppe keinen Einfluss auf die Gruppe, jedoch teilen sie für einen kurzen Moment einen Enthusiasmus für etwas gemeinsam. Sie werden von außen kurzzeitig durch etwas animiert und unterhalten. Durch diesen Enthusiasmus jedes einzelnen Teilnehmers entsteht schnell eine zufällige Gruppe, die kurzzeitig - und oft per Zufall- einen gemeinsamen Enthusiasmus erlebt. Diese gemeinsame Erfahrung des kurzzeitig erlebten Enthusiasmus bleibt oftmals noch länger im Gedächtnis der Teilnehmer.

Typ 8:

Merkmalsraum:

Erfahrung des ME – geteilt
Handlungsquelle – situativ
Konsequenz – andauernd

→ Der Teamgeist

Bei diesem Typ handelt es sich um einen besonderen Fall, da er in der vorangegangenen Studie nicht vorkommt und daher bisher nur theoretisch als Teil der aufgestellten Theorie beschrieben, nicht aber empirisch belegt werden kann. Außerhalb der Schule als Kontext lässt sich jedoch vermuten, dass dieser Typ existiert und beispielsweise besonders für Unternehmen bedeutend sein könnte. So ist der in einer Gruppe aufkommende Enthusiasmus, der gemeinsam erlebt wird und in dieser Gruppe andauert, jedoch nicht bewusst von den Mitgliedern hervorgerufen wurde, in der Schule vielleicht nicht existent, im Berufsalltag jedoch schon. In jedem „Team-Building“-Seminar wird durch einen externen Seminarleiter versucht, diesen Enthusiasmus durch eine Aktivität mit der Gruppe auszulösen, um so den ‚Teamgeist’ zu wecken, zu beleben und zu stärken – im besten Fall mit einer langandauernden Wirkungsweise, durch die sich das Unternehmen eine positive Auswirkung auf die Motivation und Disziplin der Mitarbeiter verspricht. Wie man merkt, geht dieser Typ stark in die Psychologie (Personalentwicklung) und bedürfte einer genauen Analyse der Bedingungen, um

den ausgelösten Enthusiasmus und seine möglichen Auswirkungen auf Mitarbeiter in Unternehmen spezifisch zu untersuchen. Ein ausgelöster oder bereits existenter und noch mehr geförderter Enthusiasmus in der Gruppe durch eine Schulung oder einen Betriebsausflug ist jedoch in jedem Falle positiv zu deuten. Diese Aktivitäten schulen die von außen formierte Gruppe (Team), in der jeder seinen eigenen Enthusiasmus hinzufügt und das Team durch diese Erfahrung eines gemeinsamen Enthusiasmus auch eine gemeinsame Entwicklung vollzieht.

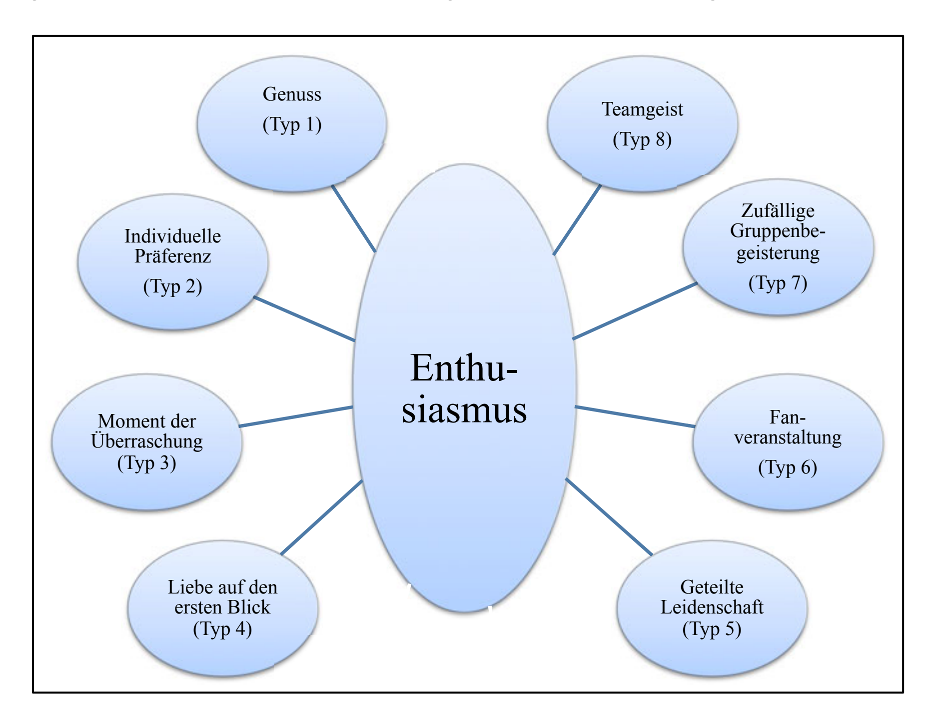


Abbildung 34: Modell der acht möglichen konstruktiven Typen des Enthusiasmus

8 Schlusswort

Durch die vielseitige Annäherung an das mehrdimensionale Konstrukt fällt es schwer an dieser Stelle ein passendes Schlusswort zu finden. Vielmehr ergeben sich neue Fragen, die einen inhaltlichen Schluss zu dieser Thematik gar unmöglich machen. Außerdem zeichnet die Generierung einer Theorie immer einen neuen Beginn für weitere Forschung auf, so dass mir eher nach einem Vorwort als nach einem Schlusswort zumute ist. Nach dieser Untersuchung kann jedoch als aktueller Forschungsstand zum Enthusiasmus mit einem in die Zukunft gerichteten Blick für die Musikpädagogik einiges zusammengefasst werden.

Die Aussagen zum Enthusiasmus aus der Philosophie verdeutlichen, dass die umfangreiche Charakteristik des Phänomens und seine mögliche Wirkung auf den Menschen bereits früh definiert wurden und bis heute vorwiegend zutreffend sind. Denn auch die hier aufgestellte Theorie bleibt bei der Unterscheidung zwischen einem individuellen und einem gemeinsam in oder durch eine Gruppe erfahrenen Enthusiasmus, so wie das existierende Phänomens Enthusiasmus schon im 20. Jahrhundert unterschieden wurde. Es wurde gezeigt, dass die Auslösung eines ME für das Individuum immer stark von der jeweiligen Situation und deren Bedingungen im sozialen Umfeld abhängig ist. Was den Musikunterricht angeht, so konnte aus den Ergebnissen keine Schlussfolgerung dazu gezogen werden, dass der Musiklehrer eine besondere Rolle in Bezug auf die Auslösung des ME beim Schüler einnimmt. Auch hier ist es vielmehr die Situation selbst, in der die Musik als Kunst ein Objekt ist, die aufgrund ihrer Mehrdimensionalität beim Schüler auf vielfältige Weise einen ME auslösen kann. Speziell für den Musikunterricht müssten nun weitere Studien folgen, die umgekehrt auch die möglichen Faktoren untersuchen, welche einen ME beispielsweise hemmen können. Weitere Ergebnisse aus den Daten der Eltern-Bläser-Gruppe zeigen auf, dass der ME vor allem auf die eigene Motivation und Disziplin positive und langfristige Wirkungsweisen besitzt. Gleichzeitig deutet nichts darauf hin, dass der ME vom Alter oder anderen spezifischen Persönlichkeitsmerkmalen abhängig ist. Als Ergebnis wurde eine materielle Theorie in Form einer Typologie mit acht verschiedenen Typen aufgestellt, die unterschiedliche Situationen beschreiben in den ein ME nach den Ergebnissen der durchgeführten Studie entstehen kann. In einem abschließenden Schritt wurde dieses Ergebnis auf eine formale Ebene angehoben und eine allgemeine Typologie mit weiteren acht Typen zum Enthusiasmus, losgelöst vom musikalischen Umfeld, aufgestellt.

K. Wömmel, *Enthusiasmus,* DOI 10.1007/978-3-658-10478-8,

Die Ergebnisse reichen im Umfang dieser Studie längst nicht aus, um große Fragen, wie die nach dem ‚enthusiastischen Sinn' beim Menschen zu beantworten. Diese und die anschließende Frage nach seiner möglichen Sinnhaftigkeit möchte ich jedoch dem Leser mit auf den Weg geben, um sowohl für die Musikpädagogik als auch für die Erforschung des Phänomens in anderen Disziplinen wachsam zu sein. Denn bereits die Aussagen dieser Studie belegen, dass der Enthusiasmus für die (nicht nur musikalische) Bildung großes Potential besitzt.

So findet sich vor dem Hintergrund der in der Vergangenheit wechselnden Zuschreibung seiner möglichen parallel zum Verstand herrschenden Existenz und der heutigen völlig säkularisierten Nähe zur Motivation, zum eigenen Interesse und zur persönlichen Leidenschaft doch noch ein Schlusswort: Denn nach einer langen und intensiven Beschäftigung mit dem Enthusiasmus ist er im postmodernen Zeitalter in seinem Charakter meinem Verständnis nach epistemisch. Seine vielen verschiedenen Eigenschaften und Prinzipien beschreiben ihn „but to [...] discern it in several kinds, both in ourselves and others, this is the great work" (Shaftesbury, 1707, S. 27f). So hat es schon vor 300 Jahren der Philosoph Shaftesbury ausgedrückt und so wird auch in Zukunft der Enthusiasmus ein besonderes, vermutlich in seiner Ganzheit nie vollkommen erkanntes, Phänomen bleiben.

Literaturverzeichnis

Abel-Struth, Sigrid (2005). Grundriss der Musikpädagogik. (2.Aufl.), Mainz: Schott.
Allport, Gordon W. & Odbert, Henry S. (1936). Trait-Names. Psycho-lexical Study. Vol. 47, No. 1. New York: American Psychological Laboratory.
Berk, Laura (2005). Entwicklungspsychologie. (3. Aufl.). München: Pearson Studium.
Böhm, Andreas (2010). Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch (S. 475-485). (8. Aufl.). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
Böhme, Gernot (1995). Atmosphäre. Essays zur neuen Ästhetik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Böhme, Gernot (2001). Aisthetik. Über Ästhetik als allgemeine Wahrnehmungslehre. München: Fink.
Bollnow, Otto F. (1956). Erziehung wozu?: eine Vortragsreihe. Stuttgart: Kröner.
Bolterauer, Lambert (1989). Enthusiasmus und Fanatismus aus tiefenpsychologischer Sicht. Tübingen: Edition Diskord.
Borkenau, Peter & Ostendorf, Fritz (1993). NEO-Fünf-Faktoren Inventar (NEO-FFI) nach Costa und McCrae. Handanweisung. Göttingen: Hogrefe.
Borkenau, Peter & Ostendorf, Fritz (2008). NEO-FFI. NEO-Fünf-Faktoren-Inventar nach Costa und McCrae. (2.Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
Bösel, Bernd (2008). Philosophie und Enthusiasmus. Studien zu einem umstrittenen Verhältnis. Wien: Passagen Verlag.
Bösel, Bernd (2010). Denken im Affekt. Wien: Passagen Verlag.
Brockhaus (1988). Enzyklopädie in 24 Bänden. Artikel „Enthusiasmus“ (S. 420). Bd. 6. (19. Aufl.). Leipzig: Brockhaus.
Cattell, Raymond B. (1943). The Description of Personality: Basic Traits Resolved into Clusters. Journal of Abnormal and Social Psychology. Vol. 38., pp. 476-506.
Charmaz, Kathy (1994). Constructing Grounded Theory. London: Sage.
Comenius, Johann Amos (2007 [1657]). Große Didaktik: Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren. (10. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
Corbin, Juliet (2003). Grounded Theory. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried & Meuser, Michael (Hrsg.). Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung (S. 70-75). Opladen: Leske + Budrich.
Costa, Paul T. (Jr.) & McCrae, Robert R. (1987). Validation of the Five-Factor Model of Personality across Instruments and Observers. Journal of Personality and Social Psychology. Vol. 52, No. 1, pp. 81–90.
Costa, Paul T. (Jr.) & McCrae, Robert R. (1996). Towards a New Generation of Personality Theories: Theoretical Contexts for the Five-Factor Model. In: Wiggings, Jerry S. (Ed.), The Five-Factor-Model of Personality: Theoretical perspectives (pp.51-87). New York: Guilford Press.

K. Wömmel, *Enthusiasmus,* DOI 10.1007/978-3-658-10478-8,

Costa, Paul T. (Jr.) & McCrae, Robert R. (2008). Empirical and Theoretical Status of the Five-Factor Model of Personality Traits. In: Boyle, Gregory J.; Matthews, Gerald; Saklofske, Donald H. (Eds.), The Sage Handbook of Personal Theory and Assesment. (Vol.1.) pp. 273-294. London: Sage.

Csikszentmihalyi, Mihaly (1993 [1975]). Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Lange- weile: im Tun aufgehen. Aus dem Amerik. v. Urs Aeschbacher. (5. Aufl.). Stuttgart: Klett.

Daniels, Zoe (2008). Entwicklung schulischer Interessen im Jugendalter. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.), Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie. Bd. 69, Münster: Waxmann.

Deci, Edward L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. Journal of Personality and Social Psychology. 18, pp. 105-115.

Deci, Edward. L., & Ryan, Richard M. (1985). Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour. New York: Plenum Press.

Deci, Edward. L., & Ryan, Richard M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 39 (2), S.223-236.

Deci, Edward. L., Koestner, Richard, & Ryan, Richard M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. Psychological Bulletin. Vol. 125, pp. 627-668.

Deci, Edward. L., & Ryan, Richard M. (Hrsg.) (2002). Handbook of Self-Determination Research. Rochester, New York: University of Rochester Press.

Denzin, Norman K. (2010). Symbolischer Interaktionismus. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.). Qualitative Forschung. Ein Handbuch (S. 136-150). (8. Aufl.). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Dewey, John (1934). Art as Experience. (4.ed.). New York: Minton, Balch & Co.

Dewey, John (1963). The Reflex Art Concept in Psychology. In: John Dewey (Ed.), Philosophy, Psychology and Social Practice. New York: Putnam's Sons.

Dewey, John (1980 [1934]). Kunst als Erfahrung. Aus dem Amerik. v. Christa Velten. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Dey, Ian (1999). Grounding Grounded Theory. Guidelines for Qualitative Inquiry. San Diego: Academic Press Inc..

Dorsch, Friedrich (2013). Lexikon der Psychologie. (16.Aufl.). Bern: Verlag Hans Huber.

Eccles, Jacquelynne S.; Wigfield, Allan & Schiefele, Ulrich (1998). Motivation to Suceed. In: Eisenberg, Nancy (Ed.), Handbook of Child Psychology (pp. 1017-1095). 5.ed., Vol. 3, New York: Wiley.

Fink, Eugen (1947). Vom Wesen des Enthusiasmus. Freiburg i.Br.: Dr. Hans v. Chamier.

Fischer- Rosenthal, Wolfram & Rosenthal, Gabriele (1997b). Warum Biographieanalyse und wie man sie macht. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 17, S. 405-427.

Fiske, Donald W. (1949). Consistency of the factorial structures of personality ratings from different sources. Journal of Abnormal and Social Psychology. 44 (3), pp. 329-344.

Flick, Uwe (2007). Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung. (3.Aufl.). Hamburg: Rohwohlt.

Galton, Francis (1884). Measurement of Character. Fortnightly Review. Vol. 36, pp.179–185.

Glaser, Barney & Strauss, Anselm (1998). Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. The Discovery of Grounded Theory. Bern: Hans Huber.

Glaser, Barney & Strauss, Anselm (1967). The discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine.

Goldberg, Lewis R. (1990). An Alternative Description of Personality: The Big-Five Factor Structure. Journal of Personality and Social Psychology. Vol. 59 (6), pp. 1216–1229.

Gundert, Hermann (1949). Enthusiasmos und Logos bei Platon. In: Gaiser, Konrad (Hrsg), Das Platonbild. Zehn Beiträge zum Platonverständnis. Hildesheim: Georg Olms.

Heckhausen, Heinz & Rheinberg, Falko (1980). Lernmotivation im Unterricht, erneut betrachtet. Unterrichtswissenschaft, 8 (1), S. 7-47.

Heidemanns, Dorit (1989). Das Verschwinden der Melancholie aus dem pädagogischen Diskurs. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.). Melancholie als Lebensform. Über den Umgang mit kulturellen Verlusten (S. 5-28). Berlin: Dietrich Reimer Verlag.

Herbart, Johann F. ([1806] 1921). Interesse und Handeln bei Herbart. Hrsg. von Ernst von Sallwürk. Langensalza: Beyer.

Herzog, Walter (2006). Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. (2.Aufl.). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Heß, Frauke (2011). Musikunterricht zwischen Sach- und Fachinteresse. Ergebnisse aus der Pilotstudie ‚Musikunterricht aus Schülersicht'. In: Lehmann-Wermser, Andreas (Hrsg.), Beiträge empirischer Musikpädagogik. 2 (1). Bremen: Online-Ausgabe.

Hildenbrand, Bruno (2010). Anselm Strauss. In: Flick, Uwe, von Kardorff, Ernst, Steinke, Ines (Hrsg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch (S.32-42). (8. Aufl.). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Hobmair, Hermann et al. (Hrsg.) (1998). Pädagogik. (4. Aufl.). Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Hoffmann, Lore, Häußler, Peter & Lehrke, Manfred (1998). Die IPN Interesenstudie Physik. Kiel: IPN.

Hopf, Christel (2010). Qualitative Interviews. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch (S.349-360). (8. Aufl.). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Izard, Carroll E. (1994). Die Emotionen des Menschen. Eine Einführung in die Grundlagen der Emotionspsychologie. (3. Aufl.). Hemsbach: Beltz.

Jank, Werner & Meyer, Hilbert (1991). Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen Verlag.

Jank, Werner (Hrsg.) (2005). Musik- Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Verlag.

Jaspers, Karl ([1919], 1994). Psychologie der Weltanschauungen. (2. Aufl.). München: Pieper.

Kansanen, Pertti (2003). Studying- the Realisitic Bridge between Instruction and Learning. An Attempt to a Conceptual Whole of the Teaching-Studying-Learning Process. Educational Studies. Vol. 29, No. 2/3. pp. 221-231.

Kant, Immanuel ([1770] 1974). Vorlesungen über Moralphilosophie. In: Kants Gesammelte Schriften. 27., 1. Abt. 4. Berlin: Reimer.

Kant, Immanuel ([1790] 2001). Kritik der Urteilskraft. Felix Meiner Verlag: Hamburg.

Kelle, Uwe & Kluge, Susanne (2010). Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.

Klages, Ludwig (1926). Die Grundlagen der Charakterkunde. Leipzig: Barth.

Kluge, Friedrich (1989). Artikel „Enthusiasmus“ Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. (22. Aufl.). Berlin: Walter de Grutyer.

Kluge, Susanne (1999). Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske und Budrich.

Kohlberg, Lawrence (1996). Die Psychologie der Moralentwicklung. Hrsg. V. Althof, Wolfgang unter der Mitarbeit von Gil Noam und Fritz Oser. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

Krapp, Andreas & Prenzel, Manfred (1992). Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch- psychologischen Interessenforschung. Münster: Aschendorff.

Krapp, Andreas (1992a). Das Interessenkonstrukt. Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des individuellen Interesses aus der Sicht einer Person-Gegenstand Konzeption. In: Krapp, Andreas & Prenzel, Manfred (Hrsg.), Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch- psychologischen Interessenforschung (S. 297-330). Münster: Aschendorff.

Krause, Rainer; Steiner-Krause, Elfriede & Ullrich, Burkhard (1992). Anwendung der Affektforschung auf die psychoanalytisch-psychotherapeutische Praxis. Form der Psychoanalyse, 8, S. 238-253.

Lewin, Kurt (1948). Resolving Social Conflicts. Selected Papes on Group Dynamics. New York: Harper.

Lewin, Kurt (1951). Field Theory in Social Science. Selected Theoretical Papers. New York: Harper.

Lewin, Kurt (1953). Die Lösung sozialer Konflikte. Ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik. Bad Nauheim: Christan-Verlag.

Linton, Ralph (1967). Rolle und Status. In: Hartmann, Heinz (Hrsg.), Moderne amerikanische Soziologie. Neue Beiträge zur soziologischen Theorie (S.251-254). Stuttgart: Enke.

Lück, Helmut E. (1996). Die Feldtheorie und Kurt Lewin. Eine Einführung. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Lunk, Georg (1926). Das Interesse. 2 Bd.. Leipzig: Klinkhardt.

Lyotard, Jean François (2001). Der Enthusiasmus. Kants Kritik der Geschichte. Engelmann, Peter (Hrsg.). Wien: Passagen, 1988.

Lyotard, Jean François (2005). Das postmoderne Wissen: ein Bericht. Engelmann, Peter (Hrsg.). Wien: Passagen.

Marrow, Alfred J. (2002). Kurt Lewin. Leben und Werk. Weinheim: Beltz Verlag.

Matzat, Wolfgang (1990). Diskursgeschichte der Leidenschaft. Zur Affektmodellierung im französischen Romas von Rousseau bis Balzac. Bd. 35., Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Meissner, Franz-Joseph (1979). Wortgeschichtliche Untersuchungen im Umkreis von französisch Enthousiasme und Genie. Bd. 55, Romanisches Seminar der Universität Köln. Genf: Librairie Droz.

Meyer (1981). Meyers Großes Universallexikon in 15 Bänden. Artikel „Enthusiasmus“. Bd. 4, S. 368. Mannheim: Mannheimer Morgen.

Nadel, Siegfried F. (1957). The Theory of Social Structure. New York: Free Press.

Norman, Warren T. (1963). Towards an adequate taxonomy of personality attributes: Replicated factor structure in peer nomination personality ratings. Journal of Abnormal and Social Psychology. 66 (6). pp. 574–583.

Oerter, Rolf & Montada, Leo (2002). Entwicklungspsychologie. (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Oevermann, Ulrich (1999). Strukturale Soziologie und Rekonstruktionsmethodologie. In: Glatzer, Wolfgang (Hrsg.), Ansichten der Gesellschaft. Frankfurter Beiträge aus Soziologie und Politikwissenschaft (S.72-84). Opladen: Leske+Budrich.

Paulsen, Friedrich (1912). Gesammelte pädagogische Abhandlungen. Stuttgart: Cotta.

Platner, Ernst (1793). Philosophische Aphorismen nebst einer Anleitung zur philosophischen Geschichte. Leipzig: Schwickert.

Platon (1922). Sämtliche Dialoge. 7 Bd., Apelt, Otto et al. (Hrsg.). Hamburg: Meiner.

Prenzel, Manfred (1988). Die Wirkungsweise von Interesse. Ein pädagogisch-psychologisches Erklärungsmodell. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Rheinberg, Falko (1998). Theory of Interest and Resarch on Motivation to learn. In: Hoffmann, Lore; Krapp, Andreas; Renniger, K. Ann & Baumert, Jürgen (Eds.), Interest and Learning: Proceedings of the Seeon Conference on Interest and Gender (pp.126-145). Kiel: Institute for Science Education at the University of Kiel (IPN).

Richards, Ivor A. (1983). Die Metapher. In: Haverkamp, A. (Hrsg.) Theorie der Metapher. (S. 36 f.) Darmstadt: Wissenschaftliche Buchhandlung.

Romberg, Johanna (2007). Glücksgefühl Singen. Geo- Zeitschrift. (3), S. 30-48. http://www.grundschule-deuchelried.de/GEO_Artikel.pdf (zuletzt aufgerufen am 11.06.2014).

Schiefele, Ulrich & Wild, Klaus-Peter (2000). Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung. Münster: Waxmann.

Schneewind, Klaus & Lukesch, Helmut (Hrsg.) (1978). Familiäre Sozialisation. Probleme, Ergebnisse, Perspektiven. Stuttgart: Klett-Cotta.

Schneewind, Klaus & Herrmann, Theo (Hrsg.) (1980). Erziehungsstilforschung. Theorien, Methoden und Anwendung der Psychologie elterlichen Erziehungsverhaltens. Bern: Hans Huber Verlag.

Schönpflug, Wolfgang (Hrsg.) (1992). Kurt Lewin - Person, Werk, Umfeld. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Shaftesbury- Anthony Ashley Cooper, Earl of Shaftesbury ([1707] 1980). Ein Brief über den Enthusiasmus. Die Moralisten. (2. Aufl.). Aus dem Engl. von Frischeisen-Köhler, Max; Schrader, Wolfgang (Hrsg.). Hamburg: Felix-Meiner Verlag.

Shaftesbury- Anthony Ashley Cooper, Earl of Shaftesbury ([1707] 1999). A Letter Concerning Enthusiasm to my Lord *****A. In: Klein, Lawrence E. (Ed.), Characteristics of Men, Manners, Options and Times. Cambridge: University Press.

Shaftesbury- Anthony Ashley Cooper, Earl of Shaftesbury ([1707] 1999). The Moralists. In: Klein, Lawrence E. (Ed.), Characteristics of Men, Manners, Options and Times. Cambridge: University Press.

Sinsch, Sandra (2013). Wenn der Funke überspringt. Das Orchester, 6, S. 25-27.

Spychiger, Maria (2001). Understanding Musical Activity and Musical Learning as Sign Processes: Toward a Semiotic Approach to Music Education. The Journal of Aesthetic Education, 35, No. 1, 53-67.

Spychiger, Maria (2004). Herzog, Walter (2002). Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Buchbesprechung in Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 26, Nr. 3, S. 512-523.

Spychiger, Maria; Gruber, Lucia & Olbertz, Franziska (2009). Musical Self-Concept. Presentation of a Multi-Dimensional Model and Its Empirical Analyses. In: J. Louhivuori, T. Eerola, S. Saarikallio, T. Himberg & P.-S. Eerola (Eds.): Proceedings of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM 2009). pp. 505-507. Jyväskylä, Finland.

Spychiger, Maria (2010). Das musikalische Selbstkonzept. Konzeption des Konstrukts als mehrdimensionale Domäne und Entwicklung eines Messverfahrens. Wissenschaftlicher Schlussbericht. Bern: Projektdatenbank des SNF.

Spychiger, Maria (2014). Sprachbilder und geometrische Figuren für die Musikpädagogik?. Eine pädagogisch-psychologische Reflexion über die Stufenmetapher. In: Brunner, Georg & Fröhlich, Michael (Hrsg.), Impulse zur Musikdidaktik. Festschrift für Mechthild Fuchs (S. 59-80). Innsbruck: Helbling.

Stegbauer, Christian (2011). Reziprozität. Einführung in soziale Formen der Gegenseitigkeit. (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag Springer.

Strauss, Anselm L. (1991b). Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München: Fink Verlag.

Strauss, Anselm L. & Corbin, Juliet (1996). Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Aus dem Amerik. von S. Niewiarra und H. Legewie. Weinheim: Beltz.

Strauss, Anselm L. & Corbin, Juliet (1998). Basics of Qualitative Resarch. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. 2.ed., Thousand Oaks: Sage.

Strübing, Jörg & Schnettler, Bernt (Hrsg.) (2004). Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Strübing, Jörg (2008). Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. (2.Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Taylor, Isaac (1844). The Natural History of Enthusiasm. 9.ed.. London: Henry G. Bohn.

Todt, Eberhard; Drewes, Ralf und Heils, Sigirid (1991). The development of interests during ado- lescence: Social context, individual differences, and individual significance. In: Silbereisen, Rainer K. und Todt, Eberhard (Ed.) Adolescence in context: The inter- play of family, school, peers and word in adjustment (pp. 82–95). Springer: New York.

Tucker, Susie I. (1972). Enthusiasm. A Study in Semantic Change. Cambridge: University Press.

Wiedemann, Peter (1991). Gegenstandsnahe Theoriebildung. In Flick, Uwe et al. (Hrsg.), Handbuch Qualitativer Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen (S. 440-445). München: Psychologie Verlags Union.

Wittmann, Simone (1998). Das Frühwerk Kurt Lewins. Zu den Quellen sozialpsychologischer Ansätze in Feldkonzept und Wissenschaftstheorie. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Wömmel, Kristin (2009). Das Enthusiastische Handeln. Ein Faktorenmodell der musikalischen Entwicklung. Wissenschaftliche Hausarbeit zur Erlangung des 1. Staatsexamens für das Lehramt an Gymnasien. Frankfurt a.M.: Hochschule für Musik und Darstellende Kunst.

Internetverweise:

http://jobs.zeit.de/jobs/frankfurt_am_main_stiftungsprofessur_w2_hbesg_fuer_jugendchorleitung_102628.html - (zuletzt aufgerufen am 20.07.2014).

http://www.koerber-stiftung.de/kultur/schwerpunkt-fuer-musik-begeistern.html, (zuletzt aufgerufen am 03.02.2014).

http://www.hfmdk-frankfurt.info/fileadmin/Dateien/publikationen/FiT_Jubilaeum_Web.pdf (zuletzt aufgerufen am 03.02.2014).

http://jobS.zeit.de/jobs/frankfurt_am_main_stiftungsprofessur_w2_hbesg_fuer_jugendchorleitung_102628.html - (zuletzt aufgerufen am 20.07.2014).

http://de.wikipedia.org/wiki/Enthusiasmus - (zuletzt aufgerufen am 11.8.2014).

http://de.wikipedia.org/wiki/Leidenschaft - (zuletzt aufgerufen am 11.8.2014).